

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας μέσα από παιχνίδια
εμπύχωσης Δημιουργικής Γραφής.**

Φαφουτοπούλου Ηλιάννα

Βόλος 2014

1^η Επιβλέπουσα: Τσιλιμένη Τασούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2^η Επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αξιολογήτρια: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βαθμός:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΡΟΠΟΙ ΧΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 Η Γραφή ως μέσο επικοινωνίας.....	12
1.2 Η Γραφή ως μέσο ευχαρίστησης.....	14
1.3 Η χρήση του γραπτού λόγου στην σχολική αγωγή- Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	15
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Τι είναι η δημιουργικότητα.....	19
2.2 Χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου- παιδιού.....	21
2.3 Δημιουργική σκέψη.....	22
2.4 Δημιουργική Παιδαγωγική.....	24
2.5 Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη.....	26
2.6 Τρόποι έκφρασης της δημιουργικότητας στη γραφή κειμένων από τα παιδιά και η σχέση τους με το χώρο διδασκαλίας.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

3.1 Τι είναι η Δημιουργική Γραφή.....	31
3.1.1 Χαρακτηριστικά και οφέλη της Δημιουργικής Γραφής.....	31
3.2. Τυπολογία- είδη κειμένων Δημιουργικής Γραφής.....	33
3.3 Θεωρίες σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή.....	34
3.3.1 Creative Writing Theory.....	34
3.3.2 Narrative Theory- Αφηγηματική Θεωρία και Literary Theory- Λογοτεχνική θεωρία.....	35

3.4 Συγκρουσιακές σχέσεις Δημιουργικής Γραφής και Τεχνών Λόγου.....	36
---	----

3.5 Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση- Ερευνητικά δεδομένα	38
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΜΕΣΩ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

4.1 Μεταφορική γλώσσα και χρήσεις της- Μεταφορά.....	42
--	----

4.1.1 Υποκατηγορίες της μεταφοράς.....	46
--	----

4.2 Η μεταφορική γλώσσα-Ποιητική λειτουργία- Συναισθηματική γραφή.....	47
--	----

4.3 Η Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας στην τάξη.....	49
---	----

4.4 Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας μέσω λεκτικών παιχνιδιών	52
---	----

4.4.1 Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας μέσω παιχνιδιών Δημιουργικής Γραφής.....	55
--	----

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Σκοπός της έρευνας.....	59
-----------------------------	----

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	59
-------------------------------	----

5.3 Συμμετέχοντες.....	60
5.4 Στάδια της έρευνας	60
5.5 Μεθοδολογία της έρευνας.....	62
5.5.1 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	62
5.5.2 Δυσκολίες της έρευνας.....	64

6. ΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. 1ος Κύκλος της έρευνας

6.1.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής δράσης.....	65
6.1.2 Υλοποίηση των δράσεων.....	67
6.1.3 Αποτελέσματα.....	70
6.1.4. Αναστοχαστικότητα 1^ο Κύκλου.....	79

6.2 2^{ος} Κύκλος της έρευνας

6.2.1 . Σχεδιασμός της ερευνητικής δράσης.....	81
6.2.2 Υλοποίηση της δράσης.....	82
6.2.3 Αποτελέσματα.....	83
6.2.4. Αναστοχαστικότητα 2^ο Κύκλου.....	94

7. Συμπεράσματα.....	96
8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	101
9. Βιβλιογραφία	
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	104
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	110
10. Παράρτημα.....	117

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική εργασία μου στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κα. Τσιλιμένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΠΕ και πρώτη επιβλέπουσα στην εργασία για τον χρόνο που αφιέρωσε, για τις σημαντικές παρατηρήσεις καθώς και τις γνώσεις που μου μετέφερε κατά της διάρκεια όλης αυτής της προσπάθειας μου.

Δεύτερον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κα. Παπαρούση, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ για την συνεργασία που είχαμε από την πρώτη προσέγγιση του θέματος της εργασίας μέχρι και την ολοκλήρωσή της.

Επιπλέον, ευχαριστώ τον κ. Χρήστο Καρρά, Διευθυντή του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Φαρσάλων, καθώς και τους δασκάλους του ίδιου σχολείου, κ. Απόστολο Γκουτζιό και κα. Γεωργία Χ. (θέλησε να τηρηθεί η ανωνυμία της) για τη βοήθεια τους κατά τη διάρκεια της έρευνας στα τμήματά τους και όλα τα υπέροχα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για την ενθάρρυνσή, την υπομονή, τη στήριξη και την ηθική συμπαράσταση.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η κατανόηση των παιδιών Δ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου σε ζητήματα μεταφορικής γλώσσας χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της Δημιουργικής Γραφής. Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την υλοποίηση της εφαρμογής είναι η έρευνα δράσης και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση και με χρήση των ομάδων εστίασης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Φαρσάλων. Το δείγμα αποτελούσαν αγόρια και κορίτσια 10 ετών από δύο τμήματα της Δ΄ Δημοτικού (N= 32) που μέσω διδακτικής παρέμβασης πήραν μέρος σε δραστηριότητες χρήσης της μεταφορικής γλώσσας με τη βοήθεια των μεθόδων της Δημιουργικής Γραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής ενισχύει στα παιδιά την πεποίθηση ότι μπορούν να γράψουν πεζές ιστορίες και ποιήματα με τη χρήση μεταφορικών εκφράσεων μέσα από παιγνιώδεις δράσεις και δραστηριότητες (Melrose, 2009). Επιπλέον, άλλαξε η άποψη των παιδιών του να θεωρούν ανιαρό το γράψιμο, ενώ τους δημιουργήθηκε έντονο ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση με αυτό.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the perceptions, attitudes and understanding of children in fourth grade elementary on metaphorical language issues using the approach of Creative Writing. The method chosen for the implementation of the application is called “action research” and data were collected through participant observation and with use of focus groups. The research was conducted at the 1st Elementary School of Farsala. The sample consisted of 10- year- old boys and girls of two groups of fourth grade (N = 32), who, took place for the activities of the metaphorical language with the help of methods of Creative Writing through teaching intervention. The survey results are in agreement with the literature arguing that the approach of Creative Writing enhances children the belief that they can write stories and prose poems using metaphorical expressions through playful actions and activities (Melrose, 2009). In addition, this fitting changed the terms of the children to consider writing as a dull activity, and it also created their keen interest in further work on this.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είναι μια ευκαιρία να γίνει γνωστή μια σχετικά καινούρια στα ελληνικά δεδομένα παιδαγωγική προσέγγιση, αυτή της Δημιουργικής Γραφής. Τα παιδιά ως δείγμα της έρευνας εκφράζουν τις ιδέες τους μέσω της προσέγγισης της Δημιουργικής Γραφής με πεζά και ποιήματα μέσω δράσεων που είναι ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να ενισχύουν στα παιδιά την άποψη ότι η ενασχόληση με τις δράσεις της Δημιουργικής Γραφής είναι εύκολη διαδικασία και διασκεδαστική τελικά. Είναι μια παιδαγωγική παρέμβαση που τη συναντάμε τα τελευταία χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία και από τις μέχρι σήμερα μελέτες διαπιστώνεται ότι μόνο θετικά μπορεί να προσφέρει. Στις χώρες όπου χρησιμοποιείται περισσότερα χρόνια τα αποτελέσματα και η αλλαγή των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στην “συγγραφή” είναι εντυπωσιακή. Ειδικότερα η παρούσα εργασία ενθαρρύνει νέους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η διδασκαλία και κατανόηση ενός γραμματικού φαινομένου (μεταφορική γλώσσα) μέσω μιας πρωτότυπης και ασυνήθιστης εκπαιδευτικής τακτικής.

Στην αρχή της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στους τρόπους χρήσης του γραπτού λόγου, όπου συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τη γραφή ως μέσο επικοινωνίας και ευχαρίστησης και πώς τα δύο αυτά εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, αλλά και πώς αυτά επισημαίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, τονίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για την ενίσχυση του εγγραμματισμού.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη χρήση του γραπτού λόγου από δημιουργικής πλευράς. Ορίζεται η δημιουργικότητα και τα χαρακτηριστικά που

κάνουν έναν άνθρωπο δημιουργικό, ενώ γίνονται αναφορές στη δημιουργική σκέψη και ποιες τεχνικές χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να χειριστούν τη Δημιουργική Παιδαγωγική. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται παραδείγματα δημιουργικών εφαρμογών στην τάξη και περιγράφεται η επιθυμητή διαμόρφωση του χώρου, στον οποίο επιτελούνται τέτοιες δράσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον ορισμό της Δημιουργικής Γραφής, τα οφέλη που προέρχονται από την ενασχόληση με τις διάφορες τεχνικές της, τις θεωρίες που την υποστηρίζουν και παραδείγματα εφαρμογών της στη σχολική τάξη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα διάφορα είδη μεταφορικής γλώσσας και οι υποκατηγορίες της, οι συνήθεις τρόποι διδασκαλίας της μεταφορικής γλώσσας και ερευνητικές εφαρμογές που αποδεικνύουν τη μελέτη και κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΡΟΠΟΙ ΧΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.1 Η Γραφή ως μέσο επικοινωνίας

Η γλώσσα είναι το μέσο που καθοδηγεί τις νοητικές και κινητικές ενέργειες του ανθρώπου και πρωταγωνιστεί στην επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Με τη γλώσσα επικοινωνούμε, ενημερώνουμε, παραπονιόμαστε, κάνουμε αστεία, με λίγα λόγια, ρυθμίζουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν πολύτιμα αποκτήματα του ανθρώπου, εξαιρετικά αναγκαία στο σύγχρονο εγγράμματο κόσμο και κύριο μαθησιακό στόχο του σχολείου. Οι νέες ερευνητικές τάσεις τονίζουν την ανάγκη στενής σχέσης των παιδιών με το γραπτό λόγο πριν από το νηπιαγωγείο στοχεύοντας στην τόνωση της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών (Τάφα, 2001). Τα παιδιά ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο καθώς και τους τρόπους για να τον κατακτήσουν μόνα τους, προϋποθέτοντας ότι το περιβάλλον στο οποίο ζουν κατακλύζεται από πολλές μορφές έντυπου λόγου και ότι κάθε απόπειρα χρήσης του ενθαρρύνεται και επιδοκιμάζεται από τους ενήλικες του περίγυρού τους. Η σύγχρονη τάση αναφέρεται στον αναδυόμενο γραμματισμό, όπου υπάρχει παράλληλη ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης, ενώ ο τρόπος με τον οποίο προκύπτει η μάθησή τους είναι μια συνεχής διαδικασία εξέλιξης που εξαρτάται από το παιδί (Πόρποδας, 2002).

Σε έναν κόσμο που είναι εύκολη η παρατήρηση και επαφή με τα γραπτά κείμενα, μπορούν άνετα να τοποθετηθούν τα θεμέλια για την προετοιμασία των παιδιών για

ανάγνωση (Μιχαλοπούλου, 2009). Τα παιδιά ζουν σε κοινωνίες που στοιχεία γραπτής επικοινωνίας υπάρχουν παντού γύρω τους και διατυπώνουν σύντομα υποθέσεις για το σύστημα γραφής, που παρατηρούν σε πολλές μορφές. Η γραφή δεν υφίσταται μόνο στα έντυπα, αλλά και στην τηλεόραση, στις επιγραφές των καταστημάτων, στις πινακίδες κατεύθυνσης. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, βέβαια, τη συμβολή της εικόνας στην πορεία αυτή. Με την υποβοήθηση των εικόνων υποκινείται το ενδιαφέρον του παιδιού για να διαβάσει και να γράψει (Παπαδοπούλου, 2002). Η προφορική συζήτηση σχετικά με την εικόνα δίνει τροφή και στηρίζει τον προφορικό και γραπτό λόγο και δίνει την ευκαιρία να διευκρινιστούν άγνωστοι όροι. Τα παιδιά «διαβάζουν» τις εικόνες, σχολιάζουν, συζητούν. Έτσι, ενεργοποιείται ο γλωσσικός τους μηχανισμός και έρχονται στην επιφάνεια τα γλωσσικά τους αποθέματα.

Η διαδικασία για να μάθουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση ξεκινά πολύ νωρίς και έχει ως πρώτο στόχο την άμεση και ανοιχτή επικοινωνία και δια μέσου αυτής να μεταφέρουν μηνύματα ή πληροφορίες. Η όλη πορεία δεν είναι εύκολη, αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι για να βοηθηθούν, ώστε να την κατακτήσουν (Κουτσοβάνου, 2000).

Σύμφωνα με τους Teale & Sulzby (1989), τα παιδιά κατανοούν ότι η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν μέρος της όλης διαδικασίας μάθησης, ώστε να επιτυγχάνουν την πραγματοποίηση διάφορων λειτουργιών της καθημερινότητας, όπως να παρατηρούν και να περιγράφουν καταστάσεις ή να επεξηγούν τις επιλογές τους. Επιπλέον, η ανάγνωση και η γραφή συμβαίνουν συγχρόνως, αλληλοσυνδέονται και αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Για να ακολουθηθεί, όμως μια σταθερή πορεία και εξέλιξη, απαιτείται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και οι διάφοροι πειραματισμοί στις δραστηριότητες του περιβάλλοντός τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του γραπτού λόγου.

1.2 Η Γραφή ως μέσο ευχαρίστησης

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει και να μην αποδεχθεί τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που ασκεί η γραφή γενικά και η παιδική Λογοτεχνία ευρύτερα. Η Rosenblatt (2005) καθορίζοντας τη συναλλακτική θεωρία εξηγεί ότι η σχέση με τη λογοτεχνία αποτελεί μια αισθητική κατάσταση, μέσω της οποίας τα παιδιά από τη μια αποκτούν εμπειρίες και από την άλλη αποκτούν νέες γνώσεις και πληροφορίες. Ωστόσο, ας μην λησμονούμε το ότι η παιδική λογοτεχνία δημιουργήθηκε με σκοπό να δώσει στα παιδιά κυρίως ευχαρίστηση και όχι να διδάξει. Παρατηρούνται λοιπόν οι δύο αντίθετες απόψεις που σχηματίζονται. Στην πρώτη, διατυπώνεται η άποψη ότι ο σκοπός του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου θα πρέπει να είναι μόνο η ευχαρίστηση και η διασκέδαση, ενώ η δεύτερη τονίζει και προωθεί καθαρά και μόνο τη διδασκαλία των παιδιών. Οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, όμως, τονίζουν ότι η λογοτεχνία για παιδιά και η ενασχόληση με αυτή από τα παιδιά στοχεύει απόλυτα στην ψυχαγωγία και την ευχαρίστηση που νιώθει το παιδί-αναγνώστης διαβάζοντας.

Σύμφωνα με τον Παπαντωνάκη (2009) η λογοτεχνία παρέχει και πληροφορίες, αλλά δεν εμμένει μόνο σε αυτό. Η παιδική λογοτεχνία διασκεδάζει και δείχνει τρόπους διαφυγής, συγκίνησης, απόλαυσης σε συνδυασμό με τις γνώσεις.

Το παιδί όταν απασχολείται διαβάζοντας ένα κείμενο ανακαλύπτει διάφορα γεγονότα, αντιλαμβάνεται τους χαρακτήρες και τις ιδέες που εκφράζουν, μαθαίνει μέσω των εικόνων, συλλαμβάνει και αποκωδικοποιεί τις πολλές εκδοχές της γλώσσας. Βέβαια, γίνονται αντιληπτά και κάποια ενδιαφέροντα κοινωνικά και πολιτισμικά μηνύματα (Chambers, 2011). Παράλληλα πρέπει να τονιστεί και η ενίσχυση της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχολογική κατάσταση του παιδιού δίνοντάς του την ευκαιρία να διαμορφώσει τα δικά του αισθητικά κριτήρια.

Σε αυτή την προσπάθεια πολύ σημαντική μπορεί να αποβεί η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας η οποία πέρα από την τέρψη, την αισθητική συγκίνηση και την μύηση του παιδιού σε αξίες, συμβάλλει επίσης και στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

1.3 Η χρήση του γραπτού λόγου στην σχολική αγωγή- Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της Γλώσσας για τα παιδιά τόσο Νηπιαγωγείου, όσο και Δημοτικού, γίνεται μια συνεχής προσπάθεια για υποστήριξη, προώθηση και ενθάρρυνση για όλους τους τύπους γλώσσας που σχετίζονται με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες στις οποίες τα παιδιά καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο και έρχονται σε επαφή με διαφορετικές πλευρές του γραπτού λόγου (Κακανά, 1999).

Μέσα από το πρόγραμμα σπουδών παρέχονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα εξυπηρετώντας στόχους ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Ειδικότερα μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα βασικά γνωρίσματα του γραπτού λόγου βάσει των χαρακτηριστικών και του περιεχομένου του και να ξεχωρίζουν ότι αυτές οι διαφορές έγκεινται στους διαφορετικούς τρόπους και αιτίες χρήσης του με σκοπό τη μεταφορά μηνυμάτων σε διάφορες καταστάσεις.

Ακόμη, τα παιδιά κατανοούν ότι ο γραπτός λόγος είναι γλώσσα και συχνά αναπαρίσταται με εικόνες, ενώ η σχέση προφορικού-γραπτού λόγου είναι άρρηκτη και στενά συνδεδεμένη και από αυτά καταλαβαίνουν τις διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (Μουσενά & Πούμπρου, 2012).

Επίσης, από την ενασχόληση με γλωσσικές δραστηριότητες τα παιδιά επιτυγχάνουν να αναγνωρίζουν τη γραφή, όχι μόνο στο κομμάτι του καθαρά

εκπαιδευτικού και γνωσιακού επιπέδου τους, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας, ανταλλαγής πληροφοριών και έκφρασης ιδεών, και ως πηγή απόλαυσης και διασκέδασης. Με τη δημιουργία δικών τους κειμένων τα παιδιά εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη και διαδικασία. Καθώς εξελίσσονται, αντιλαμβάνονται ότι ορισμένα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό, ενώ προοδευτικά γίνονται καλύτερα στο λεξιλόγιο και τις εκφράσεις που πρέπει να χρησιμοποιούν αλλάζοντας από μόνα τους τις λανθασμένες τους επιλογές.

Με αυτή τη σκέψη θα λέγαμε ότι η ενασχόληση των παιδιών με γραφή ιστοριών από τα ίδια και ό, τι αυτή συνεπάγεται, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας, γιατί ενισχύει μεταξύ άλλων την αισθητική και γλωσσική αγωγή. Σύμφωνα με το Δελώνη (1989), η ασχολία με γλωσσικές δεξιότητες καλύπτει τις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας αναλόγως του γλωσσικού και συναισθηματικού επιπέδου τους.

Συνεπώς με τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών επιτυγχάνονται πολλαπλά κέρδη, όπως είναι η θετική τους στάση απέναντι στο καλαίσθητο, η διαμόρφωση αισιόδοξων και καταφατικών αντιλήψεων. Επιπλέον σημαντική είναι και η συμβολή της στη γλωσσική ανάπτυξη και σκέψη, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους. Αναγκαία λειτουργία για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω κρίνεται η χρήση όλων των ειδών οι γλωσσικές δραστηριότητες, όπως το παραμύθι, οι μικρές ιστορίες, οι μύθοι, η μυθολογία, το ποίημα, το κουκλοθέατρο και το θεατρικό παιχνίδι (Χρονάκη, 2010).

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν δίπλα τους ανθρώπους που θα τους δημιουργούν την αίσθηση της ασφάλειας, της άνεσης και γενικότερα ανθρώπους που τους δημιουργούν ένα συναισθηματικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για όλα τα παιδιά και πόσο μάλλον για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Γι' αυτό το λόγο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σημαντικός.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει στα παιδιά ένα περιβάλλον που θα αισθάνονται άνεση, σιγουριά και αποδοχή, έτσι ώστε να εκφράζονται ελεύθερα. Να δημιουργήσει τις συνθήκες για την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Ακόμη, να βοηθήσει το παιδί να επικοινωνήσει με τον κόσμο, να αλληλεπιδράσει και να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των παιδιών, ανάλογα με τον τρόπο που θα οργανώσει το χώρο, την ποικιλία των υλικών που θα προσφέρει, καθώς και τις ιδέες ή προτάσεις που θα παρουσιάσει στα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2006).

Η διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης που να παρακινεί το παιδί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι αναγκαίο να σχεδιάζουν δραστηριότητες που να ωθούν το παιδί να αναπτύξει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του. Να δίνει σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στην διαδικασία. Επιπλέον, μέσα από την παρατήρηση των παιδιών τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να διακρίνει τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών, καθώς επίσης τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους για συγκεκριμένα θέματα, έχοντας σκοπό βέβαια να τα λάβει υπόψη του στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σχεδιάζοντας

δραστηριότητες που να πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να παρουσιάζονται σαν πρόκληση σ' αυτά, ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τη σκέψη τους και προκαλεί το ενδιαφέρον τους. Ακόμη, καλό είναι να έχει ως στόχο του την ώθηση των παιδιών για να επιλύουν προβλήματα μόνα τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Η παροχή πλούσιων και ποικίλων υλικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να τα παρατηρήσουν, να τα επεξεργαστούν και μέσα από τη χρήση τους να αναπτύξουν την φαντασία τους. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να δίνει μεγάλη βαρύτητα στο παιχνίδι και να το συμπεριλαμβάνει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Πριν φυσικά το συμπεριλάβει καλό είναι να σκέφτεται διάφορες παραμέτρους, όπως την ηλικία των παιδιών (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Μέσα από τη γραφή και το παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τα παιδιά, να αντλήσουν πληροφορίες, ακόμη και να διαγνώσουν διάφορα προβλήματα. Επιπλέον, οι κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό μεθόδους διδασκαλίας είναι καλό να απομακρύνονται από τον χώρο διδασκαλίας, καθώς στερεί από το παιδί τις ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι και αυτό οδηγεί στην έλλειψη δεξιοτήτων. Ακόμη, το παιχνίδι και ειδικότερα το συμβολικό παιχνίδι σε συνδυασμό με τη γραφή, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Όμως, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εντάσσουν αυτό το συνδυασμό στην μαθησιακή διαδικασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ή να τον αγνοούν τελείως ή να τον χρησιμοποιούν με τρόπο που να μην είναι κατάλληλος. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν κατάλληλα, ώστε να τον συμπεριλαμβάνουν στην διαδικασία της μάθησης και να δίνουν σε αυτό κεντρικό και εξίσου σημαντικό ρόλο έχοντας ως σκοπό τη δημιουργία ενός ιδιαίτερα ελκυστικού, διασκεδαστικού και ευχάριστου περιβάλλοντος (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Τι είναι η δημιουργικότητα

Υπάρχουν τριών ειδών ορισμοί που επιχειρούν να εξηγήσουν τι σημαίνει ο όρος, η έννοια της δημιουργικότητας. Η πρώτη θέτει τη δημιουργικότητα ως παραγωγή νέων ιδεών που αποφέρουν ένα καινούριο αποτέλεσμα. Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και χρήσης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων. Τέλος, η τρίτη άποψη δηλώνει ότι η δημιουργικότητα είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, στη οποία δεν είναι αρκετό μόνο να καινοτομεί κάποιος ή να χρησιμοποιεί την υπάρχουσα γνώση, αλλά να συνδυάζει και τα δύο στον κατάλληλο βαθμό (Runco, 2007). Η γενική αντίληψη που επικρατεί περί δημιουργικότητας είναι ότι πρόκειται για την «ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων και ταυτόχρονα κατάλληλων για την εκάστοτε περίπτωση έργων» (Sternberg & Lubart, 1991). Συνοψίζοντας, ωστόσο τους παραπάνω ορισμούς θα λέγαμε ότι η δημιουργικότητα συμπεριλαμβάνει την παραγωγή νέων ιδεών σε συνδυασμό με γνωστά δεδομένα, τα οποία μετατρέπονται σε κάτι καινούριο δίνοντας διαφορετική αξία στο τελικό αποτέλεσμα.

Μια άποψη ακόμα που επικρατεί είναι ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από τη φαντασία (Ροντάρι, 2003). Αυτή σε συνδυασμό με τα καινοτόμα δημιουργήματα που

παράγονται, έχουν ως αποτέλεσμα την εκφορά, τη χρήση και τη δοκιμή νέων τρόπων, ιδεών, ακόμα και παιχνιδιών που οδηγούν μακριά από τα συμβατικά φαινόμενα και διαδικασίες για να αφυπνιστεί η περιέργεια και να υποβοηθηθεί η έρευνα, η λύση και η αξιολόγηση εναλλακτικών προβλημάτων. Βάσει των προηγούμενων εμπειριών η δημιουργικότητα προκύπτει ως ανταπόκριση σε ποικίλα ερεθίσματα και υλικά.

Σύμφωνα με τον Saunders (2012), η δημιουργικότητα λειτουργεί στον εσωτερικό βίο του κάθε ατόμου δίνοντας ώθηση στην ευφάνταστη εσωτερικότητα του και στην αισθητηριακή και αισθησιακή του υποκειμενικότητα. Αλλά, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτούνται ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα ενισχύσουν τη διαδικασία. Κατ' αρχήν, απαιτείται φυσική ενεργητικότητα και έντονη δραστηριοποίηση με μεγάλη δόση εξυπνάδας που αποφέρει πολλαπλά οφέλη. Χρειάζεται ωστόσο, υπευθυνότητα για “σωστά” αποτελέσματα, αλλά και ελευθερία κινήσεων μαζί με εργατικότητα. Η δημιουργικότητα πολλές φορές έχει ως συνώνυμό της την επαναστατικότητα, αφού όσοι ασχολούνται μαζί της αρνούνται τους περιορισμούς που θέτει η εκάστοτε κουλτούρα. Αλλά από την άλλη, αν απουσιάζει η στοιχειώδης γνώση του αντικειμένου πώς θα παραχθεί το τελικό προϊόν;

Η δημιουργικότητα συχνά έρχεται σε αντιπαράθεση με το ρίσκο και τον κίνδυνο, διότι αυτό που παράγεται από αυτή δεν είναι πάντα αξιόλογο και με στόχους που έχουν από την αρχή τεθεί. Αντίθετα, συνήθως, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην ανταποκριθεί ακριβώς σε αυτό, για το οποίο είχε σκοπό να αντιπροσωπεύσει. Βέβαια, έχοντας αυτό που θα λέγαμε ανοιχτό μυαλό (open- minded) και ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων μέσω της ευελιξίας, το δημιούργημα μπορεί να αναπλαστεί και να μεταποιηθεί (Barron & Harrington, 1989). Αυτό αλληλένδετα οδηγεί στην έντονη

διάθεση για πειραματισμό και περιπέτεια, δράσεις που ενισχύουν την αίσθηση της αυτονομίας και τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης.

Πολλά είναι όμως, και τα οφέλη από την ενασχόληση με τη δημιουργικότητα και οτιδήποτε το δημιουργικό. Με τη συνεχή ενασχόληση ο άνθρωπος ανακαλύπτει κλίσεις και ταλέντα, βιώνει νέες εμπειρίες και καλλιεργεί το πνεύμα του. Συγκεκριμένα, οξύνεται ο νους, η φαντασία και η κρίση του. Επιπλέον, διαμορφώνεται ηθικά ο χαρακτήρας. Ικανοποιείται τόσο το σώμα, όσο και η ψυχή και αποκτούνται αξίες, όπως η υπευθυνότητα και η ομαδικότητα που συντελούν στην ομαλότερη επικοινωνία με το κοινό (www.onlineclass.gr).

2.2 Χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου- παιδιού

Επεξηγώντας προηγουμένως τι ορίζει η έννοια της δημιουργικότητας οφείλουμε να επεκταθούμε και στα χαρακτηριστικά εκείνα που διαθέτει ένα άτομο (ενήλικας ή παιδί) που τον τοποθετούν στη κατηγορία των δημιουργικών ανθρώπων. Πιστεύοντας ότι δεν υπάρχουν μη δημιουργικοί άνθρωποι σε ότι κι αν πραγματεύονται, μη δημιουργικός μπορεί να είναι κάποιος μόνο όταν από προσωπική επιλογή διαλέγει να κάνει μια πράξη καταναγκαστικά είτε να μην δράσει διόλου. Ο μη δημιουργικός τύπος ανθρώπου, ο νωθρός δηλαδή, είναι αυτός που μένει σε βαθιά στασιμότητα, χαλαρότητα και απραξία (<http://www.lexigram.gr>).

Αφήνοντας αυτή την αρνητική στάση ας δούμε τι γνωρίσματα διαθέτει το δημιουργικό άτομο. Το κυριότερο χαρακτηριστικό για να δημιουργήσει κανείς είναι η έμπνευση, η δυνατότητα που παρέχεται από το νου να επινοεί νέα, καινοτόμα αντικείμενα έχοντας πολλές φορές ταυτόχρονα πρωτοποριακές αντιλήψεις και

απόψεις για ότι τον περιστοιχίζει στο περιβάλλον γύρω του. Συνήθως, ο δημιουργικός άνθρωπος έχει έντονη ζωή, ζώντας αληθινά κάθε στιγμή με όλες του τις αισθήσεις, έχοντας προσλάβει από αυτή πάντα θετικά μηνύματα και διακατέχεται συνήθως από το συναίσθημα της αισιοδοξίας. Αντιμετωπίζει ό, τι συμβαίνει με μια πρωτόγνωρη ευαισθησία, την οποία αποτυπώνει εντυπωσιακά με όποια μορφή τέχνης κι αν καταπιάνεται, όντας από τη φύση του καλλιτεχνικό ον, αφού με αυτό τον τρόπο εκφράζει και παράλληλα εκφράζεται (Wilf, 2008). Χαρακτηρίζεται από ένα ξεχωριστό δυναμισμό, αλλά συχνά δρα και με επιπολαιότητα, γιατί αδιαφορεί για αυτό που είναι κοινωνικώς αποδεκτό αμφισβητώντας την κοινή γνώμη.

Αντλώντας δύναμη από τη δημιουργικότητά του, ο δημιουργικός άνθρωπος έχοντας ποικίλα ερεθίσματα γύρω του, ενεργοποιεί και θέτει σε λειτουργία τη φαντασία του. Η φαντασία αυτή, βέβαια, δεν τον υπακούει ούτε τον υπηρετεί πιστά συνεχώς, αλλά μέσα από τα καλλιτεχνήματά του γίνεται ιδιόμορφη και ιδιοσυγκρασιακή, διότι αποτελεί ένα συνδυασμό τόσο γνωστικής συνείδησης όσο και συναισθηματικής φόρτισης. Συνεπώς, έχοντας φαντασία λειτουργεί με πάθος για να δημιουργήσει και θέτει εξ αρχής ως στόχο την προσωπική αυτοέκφραση, αφού προηγουμένως έχει συμφιλιωθεί με τον εαυτό του και προβάλλοντας τα όριά του (Χατζή, 2013).

Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το σκοπό για τον οποίο εκφράζεται με τόσα πολλά μέσα ένα δημιουργικό άτομο. Ο σκοπός αυτός δεν είναι άλλος από την δημιουργική επαγρύπνηση του κοινού και των αποδεκτών του. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από τις αντιδράσεις του ο δημιουργικός άνθρωπος δημιουργεί κριτικά έχοντας υπ' όψιν του ότι θα κριθεί -όχι πάντα- δημιουργικά. Κατά τον Nagai (2008) αποσκοπεί συνεπώς στην πολιτική, πολιτισμική και γλωσσική ευαισθητοποίηση, ώστε μέσα από τις σύγχρονες θεωρίες, απόψεις και πρακτικές του να ξεπεραστούν τα

“εμπόδια” που υπάρχουν σε διάφορα διεθνή ζητήματα. Με λίγα λόγια θέλει να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή.

2.3 Δημιουργική σκέψη

Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ταυτόχρονη ολόπλευρη, ψυχική, σωματική και νοητική ανάπτυξη, όσο και η εξέλιξη του ανθρώπου σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Καθοριστικό ρόλο σε αυτά παίζει η νόηση και η σκέψη. Η ανθρώπινη σκέψη δεν είναι μια εύκολη διεργασία. Η δομή της ανθρώπινης σκέψης απαιτεί πολύπλοκους μηχανισμούς και διενέργειες για να πραγματοποιηθεί. Χρειάζεται μια εσωτερική επεξεργασία στο νου για να έρθει εις πέρας και από την πρόσληψη εξωτερικών ερεθισμάτων (οπτικών, ακουστικών κ.α.) να παράγει προϊόντα που είναι τα αποτελέσματα της σκέψης.

Πριν από 50 χρόνια ο Benjamin Bloom παρουσίασε ένα μοντέλο δείχνοντας πόσο σύνθετη είναι η λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ανθρώπινη σκέψη έχει έξι επίπεδα προχωρώντας από το πιο απλό στο πιο σύνθετο. Οι Bloom, Krathwohl et al (1956) ορίζουν τα επίπεδα ως εξής: α) **γνώση**, η ανάκληση της μηχανιστικής μάθησης χωρίς να κατανοεί κανείς, β) **κατανόηση**, το υλικό που χρησιμοποιείται αποκτά νόημα, γ) **εφαρμογή**, το υλικό που κατέχει ήδη ο άνθρωπος χρησιμοποιείται σε νέες καταστάσεις, δ) **ανάλυση**, το υλικό χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα για να γίνει περισσότερο κατανοητό, ε) **σύνθεση**, τα επιμέρους τμήματα συνθέτουν ένα νέο πλάνο, στ) **αξιολόγηση**, η ικανότητα σύμφωνα με την οποία μπορεί κανείς να κρίνει την αξία ενός υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων.

Κατά τον Bloom, τα τρία πρώτα στάδια αποτελούν τη συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη, όπου ο μαθητής κατορθώνει τη λύση ενός προβλήματος με τη λογική παραμένοντας μόνο στα απλά και γνωστά στοιχεία (Παρασκευόπουλος, 2008). Τα τρία τελευταία στάδια αποτελούν την αποκλίνουσα ή δημιουργική σκέψη, όπου η λύση δίνεται μέσω πολλών, πρωτότυπων και καινοτόμων λύσεων. Η αποκλίνουσα σκέψη χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στις ταξινομήσεις, τις αναλογίες και τις σειροθετήσεις. Αντίθετα, η δημιουργική σκέψη αξιοποιείται σε ασυνήθιστες χρήσεις, σε τροποποιήσεις και στην αντίληψη των συνεπειών. Μπορούμε να αξιολογήσουμε τη δημιουργική σκέψη βάσει κάποιων κριτηρίων, όπως είναι η ποσότητα των ιδεών, η διαφορετικότητα μεταξύ των ιδεών και η μοναδικότητά τους (Μαγνήσαλης, 2002).

Με βάση τα παραπάνω στο σχολείο παρουσιάζονται τέσσερις (4) τύποι μαθητών. Στον Παρασκευόπουλο (2009) αναφέρεται ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που χρησιμοποιούν τόσο την συγκλίνουσα όσο και την αποκλίνουσα σκέψη. Οι δεύτεροι χρησιμοποιούν την συγκλίνουσα και όχι την αποκλίνουσα σκέψη και συχνά χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως “οι καλύτεροι” μαθητές. Στην τρίτη κατηγορία, οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν κανένα από τα δύο είδη σκέψης. Στην τελευταία, οι μαθητές χρησιμοποιούν μόνο την αποκλίνουσα σκέψη και συχνά εκεί ανήκουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολλές φορές παρουσιάζονται εμπόδια κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, όπως ο φόβος της γελοιοποίησης ή της αποτυχίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας ικανότητες. Τα εμπόδια αυτά πρέπει να αρθούν είτε πρόκειται για ατομικά ή κοινωνικά και να γίνει συνειδητή η αξία της δημιουργικής σκέψης μέσω συστηματικής καλλιέργειας, αφού υπάρχουν συστηματικές τεχνικές, όπως ο καταγισμός ιδεών και οι 73 ερωτήσεις του SCRAMPER (Μάνου, 2011). Σε αυτό θα συμβάλουν και οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων,

εντάσσοντας τη δημιουργική σκέψη σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαμορφώνοντας δημιουργική ατμόσφαιρα στη σχολική ζωή.

2.4 Δημιουργική Παιδαγωγική

Μέχρι πρότινος η δημιουργικότητα στα σχολεία, Πανεπιστήμια και γενικά σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούσε δευτερεύων στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στον 21^ο αιώνα όλοι αντιλαμβανόμαστε τη χρησιμότητα της και ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την δημιουργική σκέψη και να εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα που να αφορούν στην δημιουργικότητα, ειδικά σε μια σύγχρονη, δημοκρατική και καινοτόμα κοινωνία. Μια τέτοια κοινωνία χρειάζεται δημιουργικούς ανθρώπους για να προσεγγίσουν διάφορες καταστάσεις με πολλαπλές οπτικές και όχι με τις συμβατικές, και ικανούς για να λάβουν αποτελεσματικές αποφάσεις γι' αυτή. Αυτή η δεξιότητα, η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης. Μιλώντας για Δημιουργική Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση αναφερόμαστε σε πρακτικές που απέχουν μακριά από την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης.

Στο κέντρο της Δημιουργικής Παιδαγωγικής είναι ο μαθητής και οι ανάγκες του, οι οποίες καθορίζουν τους στόχους του για τη δημιουργική μάθηση. Τα ειδικά ενδιαφέροντα που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής είναι αυτά που θα τον εμπλέξουν στη συνέχεια να επιλέξει εργασίες που τον κερδίζουν και τις προτιμά. Αν λάβει τέτοιου είδους εκπαίδευση ο μαθητής θα είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει καταστάσεις απρόσμενες και απρόβλεπτες μαθαίνοντας από μόνος του πώς να αντιδράσει στην κάθε πρόκληση. Και αυτό γιατί με την Δημιουργική μάθηση διδάσκεται τη ζωή, μέρος της οποίας είναι η πνευματική και ηθική καλλιέργεια (Florida Department of

Education, 2010). Ο κάθε μαθητής ως μέρος μιας τάξης εντείνει τη δημιουργικότητά του αλληλεπιδρώντας και επικοινωνώντας με τους συμμαθητές και άλλους συνομηλίκους για τις εργασίες, τους προβληματισμούς και τα διλήμματα που του παρουσιάζονται. Μέσα από την συνεργασία αντιλαμβάνεται πρώτα την αξία της μάθησης ως διαδικασία και έπειτα το πώς να διαχειρίζεται τα αποτελέσματά της.

Αυτό ακριβώς ζητάνε και οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς για να συν-δημιουργήσουν. Σύμφωνα με τους Cho et al (2013) ζητάνε η μάθηση να γίνεται με διασκεδαστικό τρόπο και χιούμορ, να αναγνωρίζουν την εξυπνάδα τους, να έχουν υπομονή και κατανόηση, να προσαρμόζονται σ' αυτά που θέλουν εκείνοι και όχι το αντίθετο και να χρησιμοποιούν την αυστηρότητά τους με μέτρο. Κατά τον Starko (1995) χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν, να λειτουργήσουν και να πράξουν. Με το διάλογο και την ανοιχτή συζήτηση αναγνωρίζουν όλες τις όψεις των προβληματικών καταστάσεων και προχωρούν προς τη λύση τους. Δε αρέσκονται στο να τους δίνονται μόνο οδηγίες, αλλά προτιμούν να γίνεται κάποιου είδους ανατροφοδότηση και σταδιακή βελτίωση. Οι μαθητές επιθυμούν να αποκτήσουν τη δύναμη της γνώσης και της μάθησης σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει, γι' αυτό στην πορεία αυτής της κατάκτησης θέλουν να έχουν τους εκπαιδευτικούς ως συνοδοιπόρους τους και όχι να διάκεινται αρνητικά απέναντί τους.

2.5 Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη

Για την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς μέσα σε μια σχολική αίθουσα απαιτείται η στενή συνεργασία των δύο κυρίαρχων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι μεν πρώτοι, οφείλουν να αλλάξουν τον τύπο διδασκαλίας που ακολουθούν, ώστε να εμπνεύσουν στους

μαθητές τους το δημιουργικό τρόπο σκέψης και έκφρασης για να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα. Οι δε δεύτεροι μέσω της ενασχόλησης τους με δημιουργικές δραστηριότητες επωφελούνται με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα και κατανοούν καλύτερα και αμεσότερα ό, τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Φυσικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σημαντικός από τα δύο μέρη, διότι είναι αυτός που προάγει με τις μεθόδους του τη δημιουργικότητα σε όλους τους τομείς μάθησης. Ας δούμε, όμως, μερικούς από τους τρόπους που μπορεί ένα “πρόγραμμα” δημιουργικό να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη (Γαρυφαλάκη, 2013).

Αρχικά, στόχος για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην αίθουσα είναι η ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης. Αυτή θα βελτιωθεί αν ο εκπαιδευτικός δείξει ευαισθησία και αποδεχτεί τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής. Συζητώντας γι’ αυτά και θέτοντας ερωτήματα, αλλά και να δέχεται ο ίδιος ερωτήσεις αμβλύνει το πρόβλημα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώνει έτσι το διδακτικό χρόνο, ώστε να αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να βρίσκουν διαφορετικές λύσεις στα προβλήματα, να μην είναι μονόπλευρος, αλλά να δέχεται και μια άλλη οπτική γωνία. (www.pi-schools.gr- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Επιπλέον, ως προς τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκει πάντα τρόπους να ανακαλεί από τη μνήμη των παιδιών τις υπάρχουσες ήδη γνώσεις και μέσα σε αυτές να ενσωματώνει τις καινούριες. Μέσα από τα θέματα του, πρέπει να προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν και να τους μεταδίδει την άποψη ότι αυτό που μετράει στη μάθηση είναι η διαδικασία και όχι απαραίτητα το αποτέλεσμα. Ακόμη, από τα θέματα που πραγματεύονται μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργοποιούν ειδικά ενδιαφέροντα ή ταλέντα και να επευφημούν τους μαθητές τους γι’ αυτά (Clark, 1988). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

πρέπει να είναι περισσότερο υποστηρικτικός σε όλες και όσες προσπάθειες κι αν καταβάλλονται. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της μάθησης πρέπει να τονίζει την ιδέα ότι οι μαθητές μαθαίνουν από τα λάθη τους ή μαθαίνουν μόνοι τους μέσω της συνεχούς ανακάλυψης και του πειραματισμού.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να οδηγεί τους μαθητές σε νέες περιπέτειες και απολαύσεις διώχνοντας το άγχος και το φόβο που πιθανόν να υπάρχει. Όπως αναφέρει και ο Davis (2000), ο κάθε μαθητής πρέπει να θεωρείται για τον εκπαιδευτικό μια ξεχωριστή προσωπικότητα και μοναδικός για ό, τι κάνει μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο άνετο, φιλόξενο και ευχάριστο, χωρίς προδιαγεγραμμένο πρόγραμμα και με αποκλειστική κατάληξη στη μελέτη. Με την ενίσχυση της δημιουργικότητας το σχολείο αναβαθμίζεται και αλλάζει ρόλο. Γίνεται, δηλαδή, χώρος εκφοράς της περιέργειας, της φαντασίας και των προσωπικών αντιλήψεων.

2.6 Τρόποι έκφρασης της δημιουργικότητας στη γραφή κειμένων από τα παιδιά και η σχέση τους με το χώρο διδασκαλίας

Μεγάλη είναι η αξία την οποία αποκτά ο χώρος, η τάξη, η αίθουσα και το κτήριο ολόκληρο, όταν λαμβάνουν χώρα σημαντικές δραστηριότητες για τα παιδιά με στόχο την τόνωση του δημιουργικού στοιχείου. Αξιοσημείωτη είναι η σημασία, του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται ένας χώρος, ώστε να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών. Ιδιαίτερα όταν πίσω από αυτή τη δημιουργική απασχόληση υπάρχει και εκπαιδευτικός- παιδαγωγικός στόχος, όπως είναι η γραφή κειμένων από παιδιά εν

προκειμένω, η σημασία και η προσοχή που πρέπει να δοθεί τόσο στη διακόσμηση, όσο και στην αρχιτεκτονική του χώρου θεωρείται απαραίτητη και βασική.

Τα δημιουργικά μέρη ξεχωρίζουν για τη μοναδικότητα που τα διακρίνει και που μέσα σε αυτά εμπνέεις και εμπνέεσαι. Σε τέτοιους χώρους και τάξεις μπορεί κανείς να παρατηρήσει τέτοια αυθεντικότητα, την οποία υποστηρίζουν κάθε είδους ερεθίσματα και υλικά, που ανταποκρίνονται στον κάθε απαιτητικό επισκέπτη και συμμετέχοντα. Βέβαια, θεωρείται δεδομένο ότι είναι απόλυτα ασφαλείς τόσο από άποψη επίπλωσης, όσο και στον τεχνολογικό ή υλικό εξοπλισμό (Γερμανός, 2002).

Επιπλέον, το διακοσμητικό κομμάτι του χώρου συνάδει και αντανακλάται σε ένα τέτοιο σύγχρονο περιβάλλον που συνδέεται στενά με την κοινωνική δόμηση και την κουλτούρα δείχνοντας φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό χαρακτήρα. Εικόνα, ήχος, κίνηση και η αίσθηση της αφής αναμειγνύονται ευχάριστα χωρίς ωστόσο να μπερδεύουν ή να αποσυντονίζουν τους δημιουργούς μεταδίδοντας λανθασμένα μηνύματα ή ασαφείς εντυπώσεις.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην αναφερθεί και η σημασία του εξωτερικού χώρου, του αύλιου, ή ακόμα και του υπαίθριου γενικότερα για τη δημιουργικότητα ως πηγή έμπνευσης αλλά και ως προσαρμογή στο τελικό προϊόν. Κατά τον Κουθούρη (2009), ο υπαίθριος χώρος, η φύση, το περιβάλλον ανέκαθεν αποτέλεσε άξονα εκκίνησης δημιουργικών δράσεων σε όλες τις τέχνες και τις επιστήμες και με ένα μοναδικό τρόπο όσο μεγαλοφυές κι αν ήταν το δημιούργημα πάλι καταλήγει σε αυτό.

Η καινοτομία, από την άλλη πλευρά, με την άσκηση της δημιουργικότητας σε αντίστοιχα μέρη είναι οι μέθοδοι με τις οποίες εξετάζονται τα διάφορα ζητήματα που έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να λύνουν μόνα τους τις προβληματικές καταστάσεις, αναλύοντάς τα πρώτα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο

της επίλυσης προβλημάτων και λαμβάνοντας αποφάσεις αναγνωρίζοντας τις συνέπειες (Bradley, 2012).

Επιπλέον, ο Strand (2011) θεωρώντας τη δημιουργικότητα ως παραγωγή και αναπαραγωγή στοχεύοντας στη δημιουργία για κάτι νέο, πιστεύει ότι η δημιουργικότητα πρέπει να προάγεται ως γνώση αλλά και ως μάθηση σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Γι' αυτό υποστηρίζει ότι υπάρχει έμφυτη η δημιουργική προδιάθεση και αλληλοσυνδέεται με το παιχνίδι για τα παιδιά και ενισχύει την αυτοέκφραση. Με αυτό τον τρόπο μπορούν όλοι οι άνθρωποι να εκφράζονται μέσω πολιτιστικών και πολιτικών μορφών της κοινωνίας. Επίσης, εντείνεται η άποψη της αυτοδημιουργίας, δηλαδή μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής να πλάθονται οι εαυτοί με προσωπική εργασία, ακολουθώντας τη συνεχώς εξελισσόμενη πορεία της δημιουργικότητας (Σιούτας κ. α., 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

3.1 Τι είναι η Δημιουργική Γραφή

Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012), ο όρος Δημιουργική Γραφή έγινε ευρέως γνωστός την τελευταία εικοσαετία ως μετάφραση του αγγλικού όρου «creative writing» και αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας διδάσκεται η λογοτεχνική γραφή με τη χρήση διαφόρων καλλιτεχνικών τεχνικών. Ως φράση, η Δημιουργική Γραφή κρύβει μέσα της ένα διττό νόημα. Είναι “δημιουργική” που σημαίνει ότι πρωτίστως σκοπός της είναι η μετάδοση δημιουργικών μηνυμάτων και όχι η παροχή πληροφοριών που δεν έχουν λογοτεχνικό στόχο και ότι πρόκειται για “γραφή”, δηλαδή ότι είναι γραπτό κείμενό σε πολλές και διάφορες μορφές και τόνους. Δίνοντας ένα πιο πλήρη και σαφή ορισμό θα επεξηγούσαμε την Δημιουργική γραφή ως κάθε είδους γραφή, φανταστική ή και μη, με λογοτεχνικό ή ποιητικό ύφος, που δεν υφίσταται για λόγους επαγγελματικούς, δημοσιογραφικούς ή ακαδημαϊκούς και δεν παρουσιάζει ομοιότητες με τις τυπικές μορφές της λογοτεχνίας (Webb & Melrose, 2014).

3.1.1 Χαρακτηριστικά και οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Σε αυτή την ενότητα εγείρεται ένα κρίσιμο και χρήσιμο ερώτημα για όσους ασχολούνται ή θέλουν να ασχοληθούν με τη Δημιουργική Γραφή. Μπορούν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως των πολλών διαφορών που διαπιστώνεται ότι έχουν, να παράγουν Δημιουργική Γραφή; Μπορεί κάποιος σε οποιαδήποτε ηλικία και με

οποιαδήποτε μόρφωση και γνώση να παράγει κείμενα δημιουργικά σύμφωνα με τα πρότυπα της; Και αν μπορεί, ποια είναι αυτά τα στοιχεία που βοηθούν κάποιον να ασχοληθεί με αυτή και που είναι απαραίτητα να συμπεριλάβει στα κείμενά του, ώστε να τους αποδοθεί δικαιοματικά ο όρος “δημιουργικά”; Ποια είναι λοιπόν, αυτά τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που προσθέτουν ύφος στην τέχνη και κύρος, ώστε να συγκαταλέγονται στα κείμενα της Δημιουργικής Γραφής; Ποια συναισθήματα ή ερεθίσματα πηγάζουν μέσα από τα κείμενα και πώς αυτά συνδέονται με το χαρακτήρα του συγγραφέα;

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των εν δυνάμει συγγραφέων που ασχολούνται με τη Δημιουργική Γραφή είναι η απελευθέρωση του γραπτού λόγου και η παραγωγή του αβίαστα, ανεξαρτήτως των όποιων τεχνικών, μεθοδολογιών και του τελικά παραγόμενου προϊόντος και αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμά του. Κάθε απόπειρα γραφής πρέπει να ξεκινά έχοντας την πεποίθηση ότι μπορεί να έρθει εις πέρας γιατί σύμφωνα με τις αρχές της Δημιουργικής Γραφής όλοι μπορούν να γράψουν αν το θέλουν. Συνήθως το ενδιαφέρον ή η ενασχόληση με τη Δημιουργική Γραφή προκύπτει σε ανθρώπους που αγαπούν τη λογοτεχνία ή ψάχνουν μια συναισθηματική διέξοδο (Griffin, & NguyetAnh, 2005).

Πρόσφατες έρευνες, όπως του Krieger (2013), τονίζουν τη θεραπευτική αξία της δημιουργικής γραφής. Στην έρευνά του εντόπισε ότι ασθενείς με καρκίνο μέσα από τα γραπτά τους κείμενα κατάλαβαν και οι ίδιοι τη μείωση του άγχους και του πόνου που ένιωθαν και ότι το αντιμετώπισαν διαφεύγοντας συναισθηματικά. Οι ασθενείς μέσα από την έκφρασή τους αυτή αισθάνθηκαν πνευματική κάθαρση διατυπώνοντας ξεκάθαρα τα αισθήματά τους χρησιμοποιώντας μεταφορές και άλλα υφολογικά μέσα.

3.2. Τυπολογία- είδη κειμένων Δημιουργικής Γραφής

Τα κειμενικά είδη της Δημιουργικής Γραφής είναι ποικίλα και χωρίζονται σε πολλές κατηγορίες. Η Δημιουργική Γραφή εγκλείει τη λογοτεχνία με τα διάφορα είδη της όπως είναι το διήγημα, η αφήγηση, τα μυθιστορήματα και η ποίηση. Ακόμη, σε αυτή ανήκει ο δραματικός λόγος και κάποια είδη κινηματογραφικού λόγου. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα που τα ξεχωρίζει και από τα άλλα είδη γραφής είναι η δημιουργικότητα από τη οποία διακατέχονται οι συγγραφείς τους και όχι η παροχή πληροφοριών ή γνώσεων.

Ειδικότερα, η ποίηση που χαρακτηρίζεται για τον λυρισμό της. Η ποίηση συνήθως ενθαρρύνει τα σιωπηρά και μεταφορικά μηνύματα που εκφράζει ο συγγραφέας και τα στοιχεία που την συνθέτουν είναι ο ρυθμός, ο “ήχος”, η εμφάνιση και η υφή που προκαλούν (Sheppard, 2008).

Τα αφηγηματικά κείμενα είναι εκείνα που, όπως υποστηρίζουν οι γλωσσολόγοι, έχουν καθορισμένη και ταξινομημένη μορφή ακολουθώντας ορισμένα αφηγηματικά πρότυπα στην πορεία της περαίωσής τους, τα οποία αποκτούν υπόσταση λόγω του γλωσσικού στοιχείου που τα ακολουθεί και τα ξεχωρίζει από ένα έργο τέχνης που “μιλά”(Harper, 2008).

Κατά τον Prescott (2012), τη μερίδα του λέοντος στα σημαντικότερα είδη Δημιουργικής Γραφής καταλαμβάνει το διήγημα. Πρόκειται για ένα είδος λογοτεχνίας που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν ενήλικες συγγραφείς. Παρουσιάζει ομοιότητες με το μυθιστόρημα, όμως αυτό το είδος διαφέρει λόγω των μη συμβατικών μορφών που παίρνει, απαρνούμενο την παραδοσιακή παράθεση των γεγονότων σε μια ιστορία (αρχή- μέση- τέλος).

Στην τελευταία κατηγορία ειδών Δημιουργικής Γραφής εντάσσονται το θέατρο και τα δοκίμια. Ο θεατρικός λόγος και τα λογοτεχνικά δοκίμια υπάγονται και αυτά στον εννοιολογικό χάρτη της Δημιουργικής Γραφής.

3.3 Θεωρίες σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή

3.3.1 Creative Writing Theory

Σύμφωνα με τους Krauth & Brady (2006) η Θεωρία της Δημιουργικής γραφής είναι αναπόφευκτη, γιατί πρόκειται για τη δραστηριότητα των πανεπιστημίων πάνω στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, με σκοπό να αποδώσει τρόπον τινά το θεωρητικό υπόβαθρο της γνώσης της Δημιουργικής γραφής, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους σπουδαστές να παρακολουθήσουν αρκετά προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών στη Δημιουργική γραφή. Σε αυτά, τα μαθήματα μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα για τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου. Η δυσκολία έγκειται στο αν πρέπει να προτιμούνται συγγραφείς ή εκπαιδευτικοί για να διδάξουν το θεωρητικό τμήμα των σπουδών, το οποίο αργότερα θα μετατραπεί σε βασική γνώση.

Πλέον πραγματοποιείται μια ριζική ιδεολογική μεταμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων δημιουργικής γραφής, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη ότι οι συγγραφείς τα προηγούμενα χρόνια επικαλούνταν την επαγγελματική τους ιδιότητα ως συγγραφείς για να διδάξουν, ενώ τώρα πια στις ακαδημίες, η επιλογή εξαρτάται από το κατά πόσο είναι ικανοί να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις μεθόδους της σύγχρονης θεωρίας (Curtis, 2009).

3.3.2 Narrative Theory- Αφηγηματική Θεωρία και Literary Theory- Λογοτεχνική θεωρία

Η αφηγηματική θεωρία στηρίζει την άποψη ότι η αφήγηση είναι μια βασική ανθρώπινη στρατηγική και σχετίζεται με τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας μας, όπως είναι ο χρόνος, η ακολουθία και οι αλλαγές που συμβαίνουν μελετώντας το χαρακτήρα της αφήγησης και των διαφόρων δομών του, τα στοιχεία, τις χρήσεις και τις επιδράσεις (Rodriguez, 2008). Συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί της αφηγηματολογίας (narratologists) έχουν μελετήσει τα χαρακτηριστικά της αφήγησης, όπως λόγου χάρι γιατί διαφέρει από τα άλλα είδη λόγου, δηλαδή, τα λυρικά ποιήματα, τις περιγραφές κ.α. και πώς μπορούν να χειριστούν το λόγο αναλόγως των περιστάσεων αναγνωρίζοντας τα κοινά και ισχυρά αποτελέσματα ή συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση αυτή.

Μία αντίθεση που προκύπτει, όμως εδώ, είναι αν η αφήγηση χρησιμοποιείται ως τρόπος σκέψης ή εξήγησης των βιωμάτων και των εμπειριών του καθενός ή πρέπει να χρησιμοποιείται ως ένας γενικός κανόνας σε κάθε περίπτωση ανεξάρτητα από καταστάσεις. Οι θεωρητικοί της αφήγησης, εν ολίγοις, έχουν μελετήσει πώς οι ιστορίες βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν τον κόσμο, ενώ παράλληλα μελετούν το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα νοήματα των ιστοριών. Οι αφηγηματικοί θεωρητικοί αντλούν τις γνώσεις τους όχι μόνο από φιλολογικές σπουδές, αλλά και από άλλες επιστήμες όπως η ρητορική, η γλωσσολογία, η φιλοσοφική, η ψυχολογία για να διερευνήσουν το πώς λειτουργούν οι αφηγήσεις τόσο στα είδη κειμένων που χρησιμοποιούνται, όσο και στις τεχνικές για χρήση εμπειρικά (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010). Αφηγήσεις υπάρχουν σε κάθε τομέα, από τις λογοτεχνικές μυθοπλασίες μέχρι και τις προφορικές αφηγήσεις της καθημερινότητας, όπως και σε αφηγήσεις οπουδήποτε. Η αφήγηση έχει εισβάλει στον

πολιτισμό μας μέσα από μια μεγάλη ποικιλία των κειμένων και σε αυτό βοηθούν και τα μέσα ενημέρωσης, δίνοντας στην αφηγηματική θεωρία την ευκαιρία για δημιουργία νέων επιστημονικών κλάδων και τομέων.

Επίσης, η πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπη η λογοτεχνική θεωρία είναι το να αποδείξει την πειστικότητά της, ενώ ο κύριος λόγος χρήσης και λειτουργίας της είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής. Η Boulter (2007) υποστηρίζει ότι η θεωρία αυτή μπορεί να εμπνεύσει έναν συγγραφέα και να ενισχύσει το γράψιμό του και να βοηθήσει τους μυθιστοριογράφους να ξεφύγουν από το άγχος τους βρίσκοντας το δικό τους χαρακτήρα. Οι νέοι μυθιστοριογράφοι πρέπει να μάθουν να αυτό- εκφράζονται και πρέπει σαφώς να μάθουν να σχεδιάζουν, ώστε να εξωτερικεύουν το συναίσθημά τους (Nichols, 2008).

3.4 Συγκρουσιακές σχέσεις Δημιουργικής Γραφής και Τεχνών Λόγου

Το έντονο ζήτημα που απασχολεί όσους ασχολούνται με τη Δημιουργική Γραφή σχετίζεται με το αν η συγγραφή αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας ή έμφυτο χάρισμα. Το δίπολο αυτό είχε ξεκινήσει από την εποχή των Πλάτωνα και Αριστοτέλη, παρόλο που ο δεύτερος ήταν μαθητής του πρώτου, αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο την άσκηση της Ρητορικής τέχνης. Ο Πλάτων πρότεινε στις δημόσιες ομιλίες να υπάρχει συγκινησιακή φειδώ, ενώ ο Αριστοτέλης αντιμετώπιζε τη Ρητορική ως τέχνη, αυτή της πειθούς (Καρακίτσιος, 2012).

Φτάνοντας στα νεότερα- σύγχρονα χρόνια έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις και έχουν κρατηθεί αντίθετες στάσεις. Στην Αγγλία η Δημιουργική Γραφή συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της λογοτεχνίας αποτελώντας κομμάτι της, αφού δεν

μπορεί να σταθεί ως βασικό θέμα μόνη της. Στη Δημιουργική Γραφή περιέχονται η ποίηση, διάφορα έργα, οι διηγηματικές ιστορίες και τα πεζογραφήματα. Οι οπαδοί της άποψης αυτής βέβαια, αναγνωρίζουν τις ικανότητες που προσφέρει η ενασχόληση με τη Δημιουργική Γραφή, όπως η ενίσχυση του γραμματισμού και της κριτικής σκέψης, ωστόσο, επιμένουν στις δυσκολίες αναγνώρισης της αξίας της (Morris, & Sharplin, 2004). Όταν παρουσιάζεται ένα έγγραφο προς αξιολόγηση τίθεται θέμα αξιοπιστίας, αντικειμενικότητας και αυθεντικότητας της λογοτεχνικής του αξίας, αφού δικαίως υποστηρίζουν ότι η Δημιουργική Γραφή είναι υποκειμενικό ζήτημα και έγκειται στην αντίληψη του καθενός για να αξιολογηθεί.

Οι δύο εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις που δυσκόλεψαν το έργο της Δημιουργικής Γραφής αφορούν στο κατά πόσο αυτή μπορεί να καταστεί διδακτέα και να μεταδοθεί σε μαθητές. Η μεν πρώτη στάση υποστηρίζει ότι η Δημιουργική Γραφή είναι μια δράση ατομική, στην οποία όλα πηγάζουν από το έμφυτο ταλέντο και την έμπνευση του καλλιτέχνη, οπότε δεν τίθεται θέμα διδασκαλίας. Οι δε υποστηρικτές της δεύτερης άποψης ισχυρίζονται ότι η Δημιουργική Γραφή είναι ένας από τους τομείς των Κοινωνικών σπουδών, θέτοντας τη γραφή ως κοινωνικό προϊόν ανεξαρτήτως του συγγραφέα και της εμπειρίας του και πως μπορεί να διδαχτεί, αφού αυτό αποδεικνύουν τα διάφορα εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί και τα προγράμματα διδασκαλίας που παρουσιάζονται (McVey, 2008).

Το ότι το γράψιμο αποτελεί γενικά διαπολιτισμική δραστηριότητα είναι σίγουρα γνωστό. Στο ζήτημα της Δημιουργικής Γραφής εγείρονται σοβαρά ερωτήματα, όπως ποιο ακριβώς είναι το αντικείμενο που διδάσκεται στα προγράμματα αυτού του τύπου, με ποιο τρόπο γίνεται η διδασκαλία και γιατί συμβαίνει και ποιοι θεωρούνται κατάλληλοι ως εκπαιδευτές αυτού του αντικειμένου (Kroll, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή ως νέο επιστημονικό αντικείμενο αρχίζει τη λειτουργία της το 1939 με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop. Ως εργαστήριο παρέθετε μαθήματα σε σπουδαστές οι οποίοι είχαν ικανότητες για να συμμετάσχουν σε αυτό. Άποψη του εργαστηρίου ήταν πως η Δημιουργική Γραφή δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας αλλά στηρίζεται στην εμπειρία και το ταλέντο για να εξελιχθεί. Η επίσημη θέση του εργαστηρίου ήταν πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά ότι το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί (Dawson, 2005).

Πλέον η Δημιουργική Γραφή ως κλάδος παρουσιάζεται ευρέως στα διεθνή πανεπιστήμια και τα αντίστοιχα ιδρύματα τόσο της Αμερικής, όσο και της Ευρώπης (Παπαντωνάκης, 2012). Τα μαθήματα και τα προγράμματα που προσφέρονται, είναι θεσμοθετημένα και κατοχυρωμένα και πλέον διδάσκονται σε σπουδαστές χωρίς συγκρούσεις ή αντιρρήσεις από τις παραπλήσιες τέχνες. Πολλά πανεπιστήμια, όπως αυτό της Iowa που αναφέρθηκε, παραθέτουν προγράμματα σπουδών σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή και τα συναφή με αυτήν θέματα. Ανάλογο είναι και το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα που διατίθεται στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Τέλος, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και σε προπτυχιακό επίπεδο, η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται από το 2002.

3.5 Η Δημιουργική Γραφή στη τάξη- Ερευνητικά δεδομένα

Για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς προοδευτικά η Δημιουργική Γραφή έχει εισαχθεί στις σχολικές τάξεις και πρέπει να θεωρείται ως η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές», οι οποίες βοηθούν τους μαθητές «να συνειδητοποιήσουν, με

άμεσο τρόπο, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Σουλιώτης, 2012). Στην ουσία, η δημιουργική γραφή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συγκροτήσουν ένα καινούριο δημιούργημα, που θα αποτελείται από τις βιωματικές τους εμπειρίες σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκτούν. Μέσω βιωματικών μεθόδων μάθησης, οι μαθητές καλλιεργούν και κατακτούν ικανότητες, ιδιότητες και δεξιότητες χρήσιμες για ένα παιδί στη σύγχρονη ζωή.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδο, η οποία προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές σε όλα τα επίπεδα. Κατ’ αρχήν, γίνονται καλύτεροι αναγνώστες χρησιμοποιώντας βιωματικές δραστηριότητες και έρχονται σε στενότερη επαφή με το χώρο της λογοτεχνίας, της γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Ενεργοποιούνται και λειτουργούν η φαντασία, τα συναισθήματα και η νόηση του μαθητή. Σύμφωνα με τον Καραγιάννη (2010), με τη Δημιουργική Γραφή και την εξάσκηση σε αυτή, προάγονται και εξασκούνται η κριτική σκέψη και η έμπνευση, με αποτέλεσμα σαφέστερη διατύπωση στα νοήματα που εκφράζονται. Ας μην ξεχνάμε και την εξάσκηση, στην οποία υποβάλλονται η γλώσσα και η σκέψη προκειμένου να αποδοθεί ένα ολοκληρωμένο νόημα, ακριβές και κατανοητό, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις και φράσεις. Βέβαια, οι δραστηριότητες που προτείνονται προς χρήση από διάφορα εγχειρίδια και εργαστήρια οφείλουν να προσαρμόζονται αναλόγως του χρόνου, του τόπου, των ηλικιακών απαιτήσεων και των επιπέδων ανάπτυξης των μαθητευόμενων. Από την άλλη πλευρά, αυτή η ασχολία με το δημιουργικό γράψιμο είναι ένας τρόπος ανάδειξης νέων ταλέντων στη συγγραφή μεταξύ των μαθητών (Duffy, 2003).

Αντίθετα, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως η Δημιουργική Γραφή ίσως χρησιμοποιείται στην τάξη ως αφορμή για την πιο επιτυχή ενσωμάτωση της λογοτεχνίας, ως μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας. Αυτό από μόνο του δεν επαρκεί. Κατά τη Νικολαΐδου (2012), όταν τα παιδιά ασχολούνται με γλωσσικές ασκήσεις, των τύπων της Δημιουργικής Γραφής βελτιώνονται οι γλωσσικές τους επιλογές και αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το αισθητικά ωραίο λογοτεχνικό κείμενο. Δεδομένου ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι πια συστηματοποιημένη, με τη Δημιουργική Γραφή επιτυγχάνεται και η ενεργός αντίληψη και συμμετοχή από τους μαθητές. Επομένως, θα λέγαμε ότι η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί επιτυχώς όταν γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των ορίων της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνικής διδασκαλίας (Leahy, Halloran & Jaenichen, 2014).

Για τα παιδιά στο σχολείο η Δημιουργική Γραφή είναι μια μορφή ελεύθερης έκφρασης της δημιουργίας, μέσω της οποίας οι μαθητές πρέπει να προκαλούνται από τους εκπαιδευτικούς για να μη γίνεται το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας βαρετό. Στόχο πρέπει να αποτελεί η ενθάρρυνση τη δημιουργικότητας των μαθητών και η προτροπή όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως διδακτικών αντικειμένων να ενσωματώσουν ως εργαλείο μάθησης τη δημιουργική γραφή και να προωθούνται όλοι οι τύποι δημιουργικότητας (Grant, Hutchison, Hornsby & Brooke, 2008).

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συμφωνεί και η έρευνα της Νικολαΐδου (2012), που πραγματοποιήθηκε στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μέσω του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για τη Δημιουργική Γραφή στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και των τριών σχολικών βαθμίδων παράγοντας κείμενα πεζού και ποιητικού λόγου. Στο Δημοτικό οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη συγγραφή παραμυθιών, λίμερικ και χεί- κου. Οι μαθητές του

Γυμνασίου παρήγαγαν πεζά, ποιητικά, θεατρικά και βιογραφικά κείμενα, ενώ οι τάξεις του Λυκείου ασχολήθηκαν με τα κινηματογραφικά σενάρια.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Sahbaz & Duran (2011) σε έρευνά τους στην ΣΤ΄ Δημοτικού χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη μέθοδο (cluster method) για να ενισχύσουν το δημιουργικό γράψιμο των μαθητών. Το δείγμα χωρίστηκε σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Στο τέλος, της έρευνας αποδείχτηκε ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε τη μέθοδο πέτυχε υψηλότερους στόχους ως προς τις δεξιότητες γραφής τους.

Τη Δημιουργική Γραφή και συγκεκριμένα την δημιουργία εργαστηρίων σχετικά με την παραγωγή και σύνθεση ποιημάτων μελέτησε ο Wilf (2013) στο Ισραήλ. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από χαρισματικά παιδιά που παρακολούθησαν με ενθουσιασμό τα εργαστήρια, αποδεικνύοντας ότι κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλειστεί από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΜΕΣΩ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

4.1 Μεταφορική γλώσσα και χρήσεις της- Μεταφορά

Ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα τόσο σε γραπτό, αλλά και σε προφορικό επίπεδο η λειτουργία της χωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις. Πρόκειται για την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας και τη μεταφορική. Η κυριολεκτική ή αναφορική λειτουργία της γλώσσας χρησιμοποιείται ώστε να αποδοθεί το περιεχόμενο μιας έννοιας με ακριβή και συγκεκριμένη σημασία. Η επικοινωνία μέσω της κυριολεκτικής λειτουργίας πραγματοποιείται στο αληθινό κόσμο και στις απόψεις μας γι' αυτόν. Εκφράζεται ξεκάθαρα η στενή σχέση ανάμεσα στη λέξη και αυτό που δηλώνει (φαινόμενο δήλωσης) και μέσα από αυτή τη σχέση φαίνεται ότι ο πομπός εννοεί αυτό που δηλώνει. Με την κυριολεκτική λειτουργία αντιλαμβανόμαστε το πλαίσιο λογικής στο οποίο οι έννοιες αποκτούν σαφές νόημα για το δέκτη και ότι δίνεται μεγάλη σημασία στη πληροφορία που μεταφέρεται από το μήνυμα. Με την αναφορική λειτουργία τα μηνύματα χαρακτηρίζονται από ρεαλισμό και κινούνται βάσει πραγματικότητας. Τα νοήματα αποκτούν λογική σύνδεση και διευκολύνεται η διαδικασία αντίληψης και κατανόησής τους από το δέκτη, τα οποία είναι αντικειμενικά (Πρασσάς, 2007).

Η μεταφορική γλώσσα αποτελεί το αντίθετο της κυριολεκτικής. Από τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας οι λέξεις παίρνουν αλληγορική- συμβολική χροιά και είναι απαραίτητη η κατανόηση των συγκινησιακών- συναισθηματικών φορτίσεων των νοημάτων από την πλευρά του δέκτη. Σύμφωνα με τον Πρασσά

(2007), η επικοινωνία με τη χρήση μεταφορικής σημασίας υποδηλώνει κάποιο βαθύτερο νόημα πίσω από την έννοια που εκφράζεται (φαινόμενο υποδήλωσης). Σε αυτή τη χρήση της γλώσσας το μήνυμα προσδίδει μια αισθητική χροιά και απόλαυση και δίνεται σημασία στη μορφή του. Ακόμη, το μήνυμα και το νόημα που εκπέμπεται μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από πολλές σημασίες και διαστάσεις που δεν τα κάνουν πολλές συχνά κατανοητά, αλλά γίνονται αντιληπτά μέσω των συνειρμών που δημιουργούνται και “αποκρυπτογραφούνται” με τη ροή του λόγου.

Οι Lee & Green, (2009) ορίζουν ότι «τα σχήματα λόγου στα οποία οι λέξεις έχουν πάρει άλλη σημασία, λέγονται σχήματα λόγου κατά κυριολεξία ή τρόπον». Υπάρχουν πολλοί τύποι μεταφορικής γλώσσας, ενώ χρησιμοποιούνται πολλές λογοτεχνικές στρατηγικές και σχήματα λόγου, τα οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Η **παρομοίωση** είναι ένα σχήμα λόγου, το οποίο, όταν το χρησιμοποιούμε, θέλουμε να τονίσουμε την ιδιότητα ενός ατόμου ή αντικειμένου συγκρίνοντάς το με κάποιο άλλο πολύ χαρακτηριστικό, που έχει αυτή την ιδιότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι λέξεις που φανερώνουν τη χρήση της παρομοίωσης είναι: σαν, όπως, καθώς, λες και, σάμπως.

Π.χ. *Είναι κίτρινος σαν τον κρόκο του αυγού.* Στη συγκεκριμένη περίπτωση τονίζουμε ότι το άτομο “έγινε κίτρινος” σε τέτοιο βαθμό, όμοιο με το κίτρινο χρώμα από τον κρόκο του αυγού.

Το παιδί χοροπηδά σαν καγκουρό. Σε αυτό το παράδειγμα τονίζεται η έντονη ιδιότητα του παιδιού που συγκρίνεται με το καγκουρό που συνηθίζει να χοροπηδά.

Το φαινόμενο της **προσωποποίησης** χρησιμοποιείται στο λόγο ή σε κείμενο για να αποδώσει σε άψυχα πράγματα συμπεριφορές ανάλογες με αυτές του ανθρώπου. Δηλαδή, τα άψυχα όντα αποκτούν πρόσωπο, προσωποποιούνται.

Π.χ. *Ο Όλυμπος κι ο Κίσαβος τα δυο βουνά μαλώναν.* Επεξήγηση: Τα βουνά, Όλυμπος και Κίσαβος λειτουργούν όπως και οι άνθρωποι- *μαλώναν*.

Η φύση όλη γελά. Επεξήγηση: Αποδίδεται στη φύση το χαρακτηριστικό του γέλιου που είναι ανθρώπινο, εννοώντας με αυτό ότι η φύση είναι ανθισμένη.

Η **μετωνυμία** είναι το σχήμα εκείνο, σύμφωνα με το οποίο αντικαθιστούμε μια λέξη με κάποια άλλη που συνδέεται ή εξαρτάται άμεσα από την πρώτη.

Π.χ. “ο Άρης” αντί της λέξης “ο πόλεμος”

“το ράσο” αντί της λέξης “ο κλήρος”

Η **αλληγορία** χρησιμοποιείται ως σχήμα λόγου, όταν αυτό που γράφουμε ή λέμε είναι διαφορετικό από αυτό που εννοούμε και πιθανό είναι να μην υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο αναφερόμενων εννοιών.

Στο σχήμα της **συνεκδοχής** η λέξη ή φράση που χρησιμοποιείται δεν σημαίνει αυτό που αναφέρει, αλλά κάτι παρόμοιο ή κομμάτι ολόκληρης της έννοιας και αντιστρόφως. Δηλαδή, συχνά εκφράζουμε το τμήμα αντί του όλου και την ολότητα αντί του μέρους.

Π.χ. από ποίημα: *Τούρκος το τριγυρίζει χρόνους δέκα.* Επεξήγηση: Η λέξη «Τούρκος» τοποθετείται στη θέση της λέξης «Τούρκοι», που θα δήλωνε κυριολεξία.

Το **οξύμωρο σχήμα** (γνωστό και ως παραδοξολογία) είναι το σχήμα εκείνο, όπου υπάρχουν λέξεις που δεν μπορούν να συνυπάρξουν μαζί και αποκλείουν/καταρρίπτουν η μία την άλλη.

Π.χ. *χαίρε Νύμφη Ανύμφευτε*. Επεξήγηση: Η φράση, πέραν του ότι χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την Παναγία, σημαίνει ότι καμιά “νύμφη” δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και “ανύμφευτη”, γιατί αυτομάτως ακυρώνεται και αναιρείται η σημασία της πρώτης λέξης.

Είναι δώρο άδωρο. Επεξήγηση: Η φράση σημαίνει ότι κάτι δεν έχει κανένα νόημα πια. Το “δώρο” δεν μπορεί παράλληλα να είναι και “άδωρο”.

Το φαινόμενο της **αντονομασίας** χρησιμοποιείται όταν στη θέση του προσηγορικού ονόματος τοποθετούμε ένα κύριο και το αντίθετο ή αντί για κύρια και προσηγορικά ονόματα χρησιμοποιούμε σχετικές λέξεις (<http://filologein.blogspot.gr/2012/09/blog-post.html>).

Π.χ. με το *Κροίσος* εννοούμε κάποιον που είναι πολύ *πλούσιος*.

Όταν λέμε *ο εθνικός μας ποιητής* έναντι του *ο Σολωμός*.

Ο συνηθέστερος τύπος σε χρήση της μεταφορικής γλώσσας είναι το φαινόμενο της **μεταφοράς**. Ο τύπος της μεταφοράς αναφέρεται στο ότι μεταφέρεται μια λέξη από την κύρια σημασία της σε μια άλλη, από μια ιδιότητα που βρίσκει όμοια με αυτόν που μιλά ή γράφει, κάνοντας μια σύγκριση νοήματος ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ή έννοιες.

Π.χ. *Έχει πέτρινη καρδιά*. Επεξήγηση: Η φράση σημαίνει ότι το άτομο αυτό είναι πολύ σκληρό, όσο σκληρή είναι και μια πέτρα (σύγκριση χαρακτήρα με την ιδιότητα ενός πράγματος).

Είναι χρυσό παιδί. Επεξήγηση: Το άτομο είναι πολύ καλό και συγκρίνεται με την αξία του χρυσού (<http://filologein.blogspot.gr/2012/09/blog-post.html>).

4.1.1 Υποκατηγορίες της μεταφοράς

Η μεταφορά ως το είδος που χρησιμοποιείται κατά κόρον σε σχέση με τα άλλα σχήματα λόγου της μεταφορικής γλώσσας, χωρίζεται σε κάποιες υποκατηγορίες ως προς τη σημασία και έννοια που περιέχει.

Η συνηθέστερη υποκατηγορία μεταφοράς είναι η **διαρθρωτική μεταφορά** (structural metaphor), όπου μία έννοια διαμορφώνει το νόημά της μέσω κάποιας άλλης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο γενικό ορισμό της μεταφοράς.

Η **εννοιολογική μεταφορά** είναι αυτή που δίνει νόημα σε μια αφηρημένη έννοια μέσω μιας συγκεκριμένης, δηλαδή το αφηρημένο γίνεται αντιληπτό μέσω του συγκεκριμένου και απτού- πραγματικού κόσμου (Παπαρούση, 2008).

Π.χ. *Η ελπίδα πέθανε.* Επεξήγηση: Δεν υπάρχει ελπίδα πια. (ελπίδα= αφηρημένη έννοια, πέθανε= πραγματικό και απτό)

Η επόμενη υποκατηγορία είναι οι **προσανατολιστικές μεταφορές** (orientational metaphors). Οι Lakoff & Johnson (2003) εξηγούν ότι αυτό το είδος μεταφοράς, σε αντίθεση με τις συνήθειες, όπου μια έννοια δομείται βάσει κάποιας άλλης, εδώ η έννοια οργανώνεται σε ένα ολόκληρο σύστημα εννοιών σε αντιστοιχία η μία με την άλλη. Ονομάζονται έτσι, γιατί συνδέονται με έννοιες χωρικές και τροπικές, όπως: καλό-κακό, πάνω-κάτω, μέσα- έξω. Αυτές αποκτούν νόημα μέσα από τις πολιτισμικές και καθημερινές εμπειρίες μας, διότι οι παραπάνω αντιθέσεις χρησιμοποιούνται και βρίσκονται συχνά στη φύση των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, η

μία έννοια σημαίνει θλίψη και απογοήτευση (αρνητική στάση), ενώ η άλλη δηλώνει θετικό συναίσθημα.

Π.χ. *Η ζωή είναι ωραία- Ο θάνατος είναι κακός*: Πρόκειται για την πάγια σύγκρουση του καλού με το κακό μέσα από τα οποία νοσηματοδοτείται η ζωή και ο θάνατος.

Είμαι στα κάτω μου- Είμαι στα χεί (high) μου: Η αντίθεση του κάτω- πάνω επεξηγεί, όταν κάποιος αισθάνεται καλά ή άσχημα.

Ακόμη, οι Lakoff & Johnson (1999) χωρίζουν τις μεταφορές και σε μια άλλη υποκατηγορία, τις **οντολογικές μεταφορές** (ontological metaphors). Οι οντολογικές μεταφορές δίνουν ουσία και νόημα σε άψυχα/ αφηρημένα πράγματα, τα οποία έπειτα τα αντιμετωπίζουμε ως ζώντα αντικείμενα. Οι έννοιες αντιμετωπίζονται ως μέσα για να δείξουν ποσότητα, για να φανεί η καθημερινότητα και οι φάσεις της και για να αποκαλύψουν τους λόγους που προκύπτουν. Αυτού του είδους οι μεταφορές αποκτούν αξία, όταν στα “αντικείμενα” αποδίδονται ορισμένα χαρακτηριστικά που δεν χρησιμοποιούνται σε άψυχη οντότητα, αλλά πρόκειται για ανθρώπινα στοιχεία.

Π.χ. *η σκληρότητα του πολέμου*: Η έννοια της σκληρότητας αποδίδεται (και πάλι μεταφορικά) συνήθως σε άνθρωπο, ενώ στο *πόλεμο*, που είναι αφηρημένη έννοια δεν αποτελεί συστατικό του.

Κάνει πολύ κουράγιο: Δείχνει ποσότητα, ενώ η υπομονή δε μετράται.

4.2 Η μεταφορική γλώσσα- Ποιητική λειτουργία- Συναισθηματική γραφή

Όπως τονίστηκε και παραπάνω η μεταφορική χρήση της γλώσσας αναφέρεται στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας, διότι το νόημα των λέξεων αλλάζει γλωσσικό

περιβάλλον και γίνεται αλληγορικό, συμβολικό και συναισθηματικό. Συνεπώς, η μεταφορική γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί και ποιητική, αφού είναι απολαυστική, διαφορετική από τον κυριολεκτικό λόγο που είναι σοβαρός και μεστός, περισσότερο έντονη και πιο συχνά πλασματική. Μέσω των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιούνται διακρίνουμε πως το ύφος είναι ζωντανό, παραστατικό και γλαφυρό, τάσεις δηλαδή που εμφανίζονται σε διάφορα είδη λογοτεχνίας ή τείνουν να έχουν ύφος λογοτεχνικό (Πρασάς, 2007).

Η χρήση της μεταφορικής γλώσσας είναι ένα φαινόμενο που συναντάται σε πολλές γλώσσες ακόμη και από την αρχαιότητα, γιατί με το πέρασμα του χρόνου η σημασία των λέξεων και εννοιών διευρύνεται εξαιτίας της ομοιότητας στη χρήση με άλλες. Ο λόγος για τη χρήση της μεταφορικής γλώσσας είναι ότι τα γνωρίσματα μιας έννοιας πιθανώς αλλάζουν, αφαιρούνται ή προστίθενται καινούρια και προβάλλονται ανάλογα με το νόημα που επιθυμεί ο ομιλητής ή ο συγγραφέας να προσδώσει τη στιγμή της χρήσης της (<http://www.greek-language.gr>). Για να γίνει αποδεκτή η κάθε μεταφορική φράση προϋποθέτει την αναγνώριση της κοινής ομοιότητας από τις δύο έννοιες, την οποία πρέπει να παραδέχεται τόσο αυτός που την εκφράζει, όσο και αυτός που τη λαμβάνει.

Με αυτό ο ακροατής/ αναγνώστης αναγνωρίζει ότι κάθε μεταφορική διατύπωση μπορεί να εκφραστεί και να αντικατασταθεί από την αντίστοιχη κυριολεκτική. Η μεταφορική γλώσσα αναγνωρίζεται, όταν προστρέχουμε στην κυριολεκτική της σημασία, αφού αντιληφθούμε τη σύγκριση μεταξύ των δύο όρων. Όμως, η μεταφορική γλώσσα δεν πρέπει να θεωρείται απλά το αντίθετο της κυριολεκτικής κι έπειτα να έχουν την ίδια ακριβώς σημασία και αξία. Σύμφωνα με τους Hughes & Tight (2013) μια μεταφορική φράση δεν μπορεί να μετατραπεί στην αντίστοιχη της κυριολεκτική, διότι χάνει σημαντικά το ιδιαίτερα ποιητικό της νόημα.

Η μεταφορική γλώσσα είναι δομημένη με ορισμένες αρχές και αναλόγως του γνωσιακού επιπέδου του δέκτη τους γίνονται οι αντιστοιχίες νοημάτων.

Τα περισσότερα γνωστά “ρητά” μεταφορικής γλώσσας προέρχονται από την καθημερινότητα και τις εκφάνσεις της και από τον επαγγελματικό βίο. Η μεταφορική γλώσσα είναι ένα χρήσιμο φαινόμενο, διότι δείχνει την διεύρυνση των οριζόντων των λέξεων, πλουτίζει και εξαπλώνει τη σημασία τους δίνοντας σύνθετες αποχρώσεις και νέες δυνατότητες, γεγονός που δικαιολογεί τη χρήση της στη λογοτεχνία και περισσότερο στην ποίηση (Παπαϊωάννου- Σπυρούλια, 2010).

4.3 Η Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας στην τάξη

Η μεταφορική γλώσσα είναι ένα σημαντικό γλωσσικό φαινόμενο που αξίζει να διδάσκεται στις σχολικές αίθουσες λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων που προσφέρει η χρήση της, τόσο στην καλύτερη αντίληψη των νοημάτων, όσο και στη βελτίωση των γλωσσικών εκφράσεων που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές. Δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι χρησιμοποιώντας και κατανοώντας τη μεταφορική γλώσσα πλουτίζει το λεξιλόγιο των μαθητών, αναπτύσσεται η σκέψη τους και περισσότερο η δημιουργική. Η κριτική ικανότητα διευρύνεται και πάνω από όλα τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αναφέρονται σε στοιχεία εκφραστικά και έντονα, που τους φέρνουν σε επαφή με τον ποιητικό λόγο και τις ιδιαιτερότητες του. Μέσα από τη μεταφορική γλώσσα δημιουργούνται στα παιδιά εικόνες, σκέψεις και ιδέες που τους οξύνουν την φαντασία και εξαπλώνουν σε νέα νοήματα τον πνευματικό τους ορίζοντα (Fraser, 2006).

Η πρώτη επαφή των παιδιών με τη μεταφορική γλώσσα συνδέεται με την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου και την επικοινωνία μέσω αυτού, στην οποία χρησιμοποιείται το φαινόμενο. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει την γνώση του προφορικού λόγο από τους γονείς και συγγενείς του παιδιού, ώστε σε αρχικό στάδιο να μεταδίδεται η μεταφορική γλώσσα προφορικά.

Η μεταφορική γλώσσα διδάσκεται στα σχολικά βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας (Έκθεση- Έκφραση) του Δημοτικού σχολείου. Στις πρώτες- μικρές τάξεις ταυτίζεται η μεταφορική γλώσσα και όλα τα σχήματα λόγου με τη “μεταφορά”, που είναι κομμάτι της και λίγο περισσότερο χρησιμοποιούνται οι παρομοιώσεις, αφού μοιάζουν ποιητικές και παραστατικές. Στις μεγαλύτερες τάξεις το φαινόμενο μελετάται περισσότερο συστηματικά και αναλυτικά και επεξηγούνται και τα υπόλοιπα σχήματα λόγου της μεταφορικής γλώσσας. Φτάνοντας στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου η μεταφορική γλώσσα ερευνάται από τη λογοτεχνική της σκοπιά στο αντίστοιχο μάθημα (Νεοελληνική Λογοτεχνία), στο οποίο εξαπλώνεται και στη σημασία που αποκτούν οι μεταφορικές φράσεις στη ροή του αναγνώσματος (Smith, 2006).

Οι μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας είναι οι ίδιες εδώ και πολλά χρόνια και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν πάγιες και ασύγχρονες με την εξέλιξη των παιδιών πλέον. Οι συνήθεις τακτικές που χρησιμοποιούνται είναι να δίνονται και να εξηγούνται οι ορισμοί των σχημάτων λόγου και για την κατανόησή τους να αναφέρονται σταθερά και εμφανή παραδείγματα, όπως «κόκκινος σαν παντζάρι» ή «ο ήλιος μοιάζει με πορτοκάλι». Ακόμη, συχνή τακτική είναι να θέτονται σε φύλλο εργασίας με τη μορφή της επιλογής, προτάσεις με κυριολεκτικό και μεταφορικό νόημα. Ο μαθητής καλείται σε αυτό να δηλώσει την κυριολεξία και τη μεταφορά.

Π.χ. Μπορείς να υποδείξεις τη μεταφορική φράση:

(<http://users.sch.gr/salnk/online/glossa/glsxhmata.htm>)

Ο αέρας χάιδευε τα πρόσωπα μας.

Του χάιδεψε το μάγουλο για να τον παρηγορήσει.

Άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται, είναι να ανιχνευτούν τα στοιχεία μεταφορικού λόγου μέσα σε ένα δεδομένο απόσπασμα κειμένου, να αναγνωριστούν τα ονόματα και η σημασία τους. Τέλος, συχνά συναντάται και η άσκηση του να φτιάξουν τα παιδιά προτάσεις με λέξεις που να χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και μεταφορικά.

Π.χ. χρήση της λέξης «σφαίρα»

Οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις όπως:

Χτυπήθηκε από σφαίρα. (κυριολεξία)

Τρέχει σαν σφαίρα. (μεταφορά)

Ωστόσο, μια προοδευτική πρόταση θα μπορούσε να είναι το να στηρίζεται η διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας στην προσωπική ενασχόληση, μελέτη και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού, ώστε αυτό να αναρωτηθεί ποιο είναι αυτό το φαινόμενο, πού και γιατί χρησιμοποιείται. Λόγου του ότι είναι διαφορετικός από τον κυριολεκτικό λόγο, ο μεταφορικός σίγουρα αποτελεί σημείο αναζήτησης και απορίας. Μέσα από τη δική τους εξερεύνηση, είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιηθούν αβίαστα τέτοιες εκφράσεις. Το πώς οδηγούμαστε σε αυτό το αποτέλεσμα επεξηγείται στις επόμενες δύο υποενότητες.

4.4 Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας μέσω λεκτικών παιχνιδιών

Το παιχνίδι είναι μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες για το παιδί από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής του. Μάλιστα, είναι ένα από τα πιο πολύ συζητημένα θέματα σε αρκετούς επιστημονικούς κλάδους, όπως στο χώρο της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας. Όλοι αυτοί οι κλάδοι προσπαθούν να μελετήσουν το παιχνίδι από τη δική τους σκοπιά βασιζόμενοι πάντα στο παιδί και το παιχνίδι. Έτσι, λοιπόν, η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ικανοποιεί αρκετά από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Τα παιχνίδια ουσιαστικά λειτουργούν ως ένα μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά αφενός για να ψυχαγωγηθούν, αφετέρου για να αποκτήσουν αρκετές δεξιότητες. Τα παιδιά αποκτούν και υιοθετούν διάφορες στάσεις, οι οποίες τα βοηθούν στην καθημερινή ζωή τους και πιο συγκεκριμένα στην επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Βέβαια, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα, σωματικά, γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικο-συναισθηματικά (Χουϊζίνγκα, 1989).

Ιδιαίτερη μνεία θα γίνει στα λεκτικά παιχνίδια που αφορούν και το πλαίσιο αυτής της εργασίας και στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού και στο πώς μέσω αυτών η κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή και να χρησιμοποιείται μέσα από ποικίλους και διασκεδαστικούς τρόπους.

Στη γνωστική ανάπτυξη το λεκτικό παιχνίδι κατέχει ένα ιδιαίτερο ρόλο. Το παιδί για να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ή να παίζει με ένα παιχνίδι καλείται να συγκεντρώσει την προσοχή του, να αναπτύξει τον συλλογισμό του, την μνήμη και την κρίση του. Επιπλέον, αρκετά σημαντική είναι και η ενεργοποίηση της φαντασίας και

συνεπώς της δημιουργικότητας του παιδιού. Μέσα από τα λεκτικά παιχνίδια το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί και να εξερευνά το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται και το ίδιο (Feldman,2009). Η ικανότητα να κατανοεί το χώρο και το χρόνο, η ικανότητα να διαφοροποιεί τις συνθήκες του παιχνιδιού και η ικανότητα να αντιλαμβάνεται πρόσωπα και καταστάσεις επιτυγχάνονται μέσα από το παιχνίδι. Επιπλέον, δεξιότητες που κατακτιούνται μέσω του λεκτικού παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, όπως επίσης και η ανάπτυξη των αισθήσεων.

Όπως, υποστήριξε ο Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όπου το παιδί ως μαθητευόμενος διδάσκεται από ενήλικες και συνομηλίκους του μέντορες γνωστικές στρατηγικές και άλλες δεξιότητες. Μέσα από αυτή τη διδασκαλία του μαθαίνουν να επιλύει προβλήματα, του παρέχουν οδηγίες, εφόδια και στήριξη όπου χρειάζεται. Ακόμη, ο ίδιος ισχυρίστηκε ότι οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού αυξάνονται, όταν το παιδί βρίσκεται σε ένα περιβάλλον που υπάρχουν άγνωστες πληροφορίες για το ίδιο. Αυτό το ονόμασε ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Το παιδί, δηλαδή, βρίσκεται στο επίπεδο στο οποίο μπορεί σχεδόν, αλλά όχι εντελώς ανεξάρτητα να εκτελέσει ένα έργο. Μπορεί, όμως, να το διεκπεραιώσει με τη βοήθεια κάποιου περισσότερου ικανού. Με τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης, μπορούμε να κατανοήσουμε πως παρόλο που δυο παιδιά μπορούν να διεκπεραιώσουν με τον ίδιο τρόπο ένα έργο, εάν το ένα από τα δυο παιδιά δεχθεί βοήθεια, τότε είναι πιθανό να βελτιωθεί περισσότερο από το άλλο. Η βοήθεια ή τα εφόδια που παρέχονται στο παιδί ονομάζονται παροχή στήριξης. Με τον όρο παροχή στήριξης εννοούμε τα εφόδια και τις οδηγίες που παρέχουμε στο παιδί με σκοπό να επιλύσει διάφορα προβλήματα (Feldman, 2009, σελ.294).

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που επιτυγχάνεται μέσω των λεκτικών παιχνιδιών. Οι ανάγκες του παιδιού (ως παίκτης) και

οι απαιτήσεις του παιχνιδιού (κανόνες) είναι αυτές που το οδηγούν στην ανάπτυξη κατάλληλου λεξιλογίου και διαλόγου μεταξύ των συμπαικτών του. Επίσης, όπως τονίζεται στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011) τα παιδιά επεκτείνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα εκφοράς του λόγου, διατυπώνοντας απόψεις, ερωτήσεις και προβληματισμούς, χρησιμοποιώντας στρατηγικές που τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν πιο δημιουργικά τις αποκτηθείσες γνώσεις. Βέβαια, το παιχνίδι παρέχει στο παιδί πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες που το βοηθούν στην ανάπτυξη του.

Από τον τρόπο που παίζει το παιδί μπορούμε να κατανοήσουμε τα συναισθήματα του, αλλά και τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του. Ακόμη, μέσω του λεκτικού παιχνιδιού το παιδί κοινωνικοποιείται. Στα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά συνηθίζουν να παίζουν μόνα τους, στη συνέχεια αυτό όμως αλλάζει, αφού αλλάζουν και τα παιχνίδια με τα οποία παίζουν. Το παιδί μέσα από το λεκτικό παιχνίδι εκφράζει ανησυχίες, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου, υποδύεται ρόλους, αναπτύσσεται ο αυτοσεβασμός, η εκτίμηση που δείχνει για το πρόσωπο των συμπαικτών του και δημιουργούνται φιλικές σχέσεις. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο έκφρασης για το παιδί, το ηρεμεί και το κάνει να ξεχάσει δυσάρεστες καταστάσεις που ενδεχομένως να του προκαλούν φόβο, άγχος και πόνο (Σιβροπούλου, 2009). Τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από το παιχνίδι γενικά και ιδιαίτερα από το λεκτικό παιχνίδι σε συνδυασμό με την κατανόηση γλωσσικών φαινομένων, όπως η μεταφορική γλώσσα, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη του, ενώ ταυτόχρονα στοχεύουν στην ευχάριστη και δημιουργική μάθηση.

Ειδικότερα, όταν η ενασχόληση με λεκτικά παιχνίδια συνδυάζεται με την εφαρμογή ενός ιδιαίτερου εκπαιδευτικού στόχου, λόγω χάρη η εκμάθηση ενός γραμματικού φαινομένου, όπως η μεταφορική γλώσσα τότε αυτή η ενασχόληση απαιτεί σίγουρους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει το πρόγραμμα, ώστε να μεταδώσει στα παιδιά τα κατάλληλα μηνύματα, στα οποία σταδιακά πρέπει να οδηγηθούν οι μαθητές. Σε πρώτη φάση, τα παιδιά πρέπει να έχουν κατανοήσει τα γνωρίσματα του κειμένου (προφορικού ή γραπτού) και να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των υπόλοιπων συμμετεχόντων στο παιχνίδι ή την δραστηριότητα. Έπειτα, μέσω των χειρισμών του εκπαιδευτικού, προωθούνται και αξιοποιούνται τα ανάλογα γλωσσικά φαινόμενα- στόχοι και στο τελικό στάδιο σχηματίζουν τα δικά τους κείμενα επιλέγοντας κάθε φορά τα κατάλληλα στοιχεία που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του, σύμφωνα με τον “στόχο” που πρέπει να πραγματοποιηθεί (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

4.4.1 Διδασκαλία της μεταφορικής γλώσσας μέσω παιχνιδιών Δημιουργικής Γραφής

Για να αποφύγουμε, όπως είπαμε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της μεταφορικής γλώσσας και τις κλασικές, αλλά ανεπαρκείς πλέον τεχνικές και τακτικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές αίθουσες για την κατανόηση της, θα μπορούσαν να προταθούν ιδέες, στάσεις και μέθοδοι περισσότερο δημιουργικοί, πρωτότυποι και καινοτόμοι που θα υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, οξύνοντας το νου και τη σκέψη τους, ενεργοποιώντας τη φαντασία και το ανανεωμένο ενδιαφέρον τους, μη αντιμετωπίζοντας πια τη μάθηση αυτού του φαινομένου (γλωσσικά και λογοτεχνικά) ως ένα ακόμα στείο και στεγνό κομμάτι

αποστήθισης και απομνημόνευσης (Φύκαρης, 2006). Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση που θα αποτελούσε σταθμό στο διδακτικό τομέα λόγω της διαφορετικότητάς της από τα συνηθισμένα μαθήματα, αξιώνει να γίνει η χρήση της Δημιουργικής Γραφής, της παραγωγής, με απλά λόγια, γραπτού λόγου από τα ίδια τα παιδιά με την εφαρμογή μεταφορικών σχημάτων. Το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται την τελευταία δεκαετία με τις πρώτες έρευνες που λαμβάνουν χώρα δειλά σε Ελλάδα και εξωτερικό να εξάγουν ευχάριστα και ευοίωνα αποτελέσματα για επέκταση της χρήσης τους στο διδακτικό παρόν και μέλλον.

Η μελέτη της Fraser (2006), στην οποία χρησιμοποιείται η μεταφορική γλώσσα σε κείμενα που απαντούν δημιουργικά και πρωτότυπα στο ερώτημα “τι είναι ο άνθρωπος και πώς αισθάνεται”, είναι χαρακτηριστική. Μέσω πρωτοπόρων μεθόδων τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να παράγουν τα δικά τους κείμενα, όπου ο εκπαιδευτικός ενίσχυε τη δημιουργικότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας, αφήνοντας να εκφραστεί η πολυφωνία και η ποικιλία και επιτρέποντας ένα ελεύθερο παιχνίδι ιδεών με δραματικές αλλά και κωμικές εκφάνσεις. Μέσα από τα μεταφορικά λόγια τα συναισθήματα προσωποποιούνται και μεταμορφώνονται τα ίδια σε ανθρώπους αποκτώντας ανάλογες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά.

Η Strand (2011) σε έρευνά της, στην οποία συμμετείχαν νοσοκόμες, ηλεκτρονικοί υπολογιστών, ελεγκτές και δάσκαλοι έδειξε ότι, ανάμεσα σε αυτούς, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις μεταφορικές εκφράσεις πάντα δημιουργικά και όχι συμβατικά, όπως οι άλλες τρεις ομάδες, έχοντας κατά νου την μετάδοση και χρήση τους από τους μαθητές με νέες τακτικές και προοπτικές.

Οι Zapata & Lacorte (2007) ερεύνησαν πώς χρησιμοποιούν την μεταφορική γλώσσα εκπαιδευτές και ειδικευόμενοι της αγγλικής και ισπανικής ως ξένης γλώσσας

στη διδασκαλία των μαθητών. Η χρήση αυτή εξαρτάται από τη διδακτική εμπειρία, το μορφωτικό και πολιτισμικό τους επίπεδο και έδειξε ότι αναλόγως αυτών οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν διαφορετικά μεταφορικά στοιχεία, τα οποία προσαρμόζουν στις διάφορες διδακτικές ενότητες με την αντίστοιχη ευκολία.

Όμως, η μεταφορική γλώσσα και η ανάπτυξη ιστοριών Δημιουργικής Γραφής δεν συμβαίνουν μόνο στα μαθήματα της λογοτεχνίας και γενικότερα στα γλωσσικά μαθήματα. Έρευνες έχουν παρουσιαστεί που υποστηρίζουν ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται και από εκπαιδευτικούς άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως είναι οι Φυσικές Επιστήμες. Οι Seung, Park & Narayan (2010) εξετάζοντας τις μεθόδους που ακολουθούν ειδικευόμενοι εκπαιδευτές των Φυσικών Επιστημών στα μαθήματά τους, βρήκαν ότι με το μεταφορικό γράψιμο μπορούσαν να διαγνώσουν ευκολότερα την κατανόηση των μαθητών, αλλά και να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους με περισσότερη άνεση. Ειδικότερα με τη χρήση μοντελισμού- γραφικές παραστάσεις, απεικονίσεις, σχηματοποιήσεις- (modelling) τα φαινόμενα γίνονται πιο γρήγορα αντιληπτά και κατανοητά.

Δεν πρέπει να παραληφθεί, το ότι η γραφή χρησιμοποιώντας μεταφορική γλώσσα μπορεί να είναι εξαιρετικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας παιδιών. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν οι παραπάνω ερευνητές, τονίζοντας ότι η μεταφορική γραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο για την προσαρμογή των μαθητών σε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποσαφηνίσουν τις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους (Seung, Park & Narayan, 2010).

Η Δημιουργική Γραφή με μεταφορική γλώσσα για τις Φυσικές Επιστήμες έχει ένα ακόμη πλεονέκτημα. Προσφέρει νέους ερευνητικούς και πρακτικούς ορίζοντες για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προετοιμάζονται και να τις εφαρμόζουν σε μια σύγχρονη και πολυποίκιλη (από όλες τις απόψεις) σχολική αίθουσα (Seiler, 2012).

Έρευνα για τη μεταφορική γλώσσα παράλληλα με τη δημιουργικότητα έχει πραγματοποιηθεί και σε δείγμα ατόμων για το πώς οι δύο αυτές δράσεις μπορούν να συνδυαστούν και να εφαρμοστούν σε κάποιο χώρο εργασίας από το σύνολο των εργαζομένων δείχνοντας νέους τρόπους σκέψης, εκπαίδευσης και μάθησης στον εργασιακό χώρο.

Στην Ελλάδα, η Παπαρούση (2008) επιχείρησε να διδάξει τη εννοιολογική μεταφορά χρησιμοποιώντας αποσπάσματα ποιημάτων και λογοτεχνικών κειμένων των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας, αντιπαραβάλλοντάς τα παράλληλα και με τη θεωρία του φαινομένου, ζητώντας από τους μαθητές- αναγνώστες να θυμηθούν παρόμοια παραδείγματα και να τα εφαρμόσουν σε δικές τους ιστορίες.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η γνωριμία, η επαφή και η επικοινωνία παιδιών ηλικίας 10 ετών με τη μεταφορική γλώσσα και τους τρόπους χρήσης της με τη βοήθεια παιχνιδιών και παιγνιδιών δραστηριοτήτων που θα οδηγήσουν στη γραφή ιστοριών Δημιουργικής Γραφής.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- α) Τα παιδιά της Δ' Δημοτικού γνωρίζουν κάποια στοιχεία μεταφορικής γλώσσας στο γραπτό ή προφορικό λόγο; Αν ναι, ποια είναι αυτά και πώς τα αναγνωρίζουν;
- β) Μπορούν τα παιδιά Δ' Δημοτικού με τη βοήθεια και παρέμβαση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσουν αυτά τα στοιχεία μεταφορικής γλώσσας στην καταγραφή δικών τους ιστοριών;
- γ) Σε ποια θεματολογία αναφέρονται οι χρήσεις μεταφορικών στοιχείων και πώς προκύπτει αυτό από τη συγγραφή των παιδιών της Δ' Δημοτικού;

5.3 Οι Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 32 παιδιά, 17 αγόρια και 15 κορίτσια των δύο τμημάτων της Δ' τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Φαρσάλων, στα τέλη Φεβρουαρίου και αρχές Μαρτίου του 2014. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 10 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 32 παιδιά. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να έρθουν σε επαφή με τα διάφορα είδη μεταφορικής γλώσσας και να διδαχθούν κάποια από αυτά.

5.4 Στάδια της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας αφού καλύπτει με μεγάλη επάρκεια τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της ερευνητικής μας εργασίας, ερευνώντας αν η προσέγγιση της Δημιουργικής γραφής μπορεί να βελτιώσει και να λύσει το πρόβλημα της μη συχνής και πολλές φορές λανθασμένης χρήσης μεταφορικών φράσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους και ανέπτυξαν ανάλογη συμπεριφορά. Τέλος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε περίπτωση δυσκολιών της διαδικασίας της έρευνας δράσης υπάρχει η δυνατότητα αυτό-αξιολόγησης και αναστοχασμού της ερευνητικής διαδικασίας δίνοντας μεγάλη ελευθερία στον ερευνητή.

Η έρευνα διακρίθηκε σε δύο κύκλους, ξεκινώντας το Φεβρουάριο του 2014 και ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του ίδιου έτους. Ο κάθε κύκλος διήρκεσε 5 ημέρες και τα

στοιχεία της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες που προγραμματίστηκαν για τα παιδιά.

Κάθε κύκλος της έρευνας δράσης περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Η αρχή της έρευνας έγκειται στο γεγονός μια προβληματικής κατάστασης. Στην περίπτωση μας το πρόβλημα αφορά την μη συχνή και πιθανόν λανθασμένη χρήση μεταφορικών φράσεων και ότι τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν εύκολα ορισμένα είδη μεταφορικής γλώσσας, πέρα από τα προφανή. Το πρόβλημα εντοπίστηκε, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν μια ιστορία με ελεύθερο περιεχόμενο και χωρίς περεταίρω οδηγίες από τον ερευνητή. Με τον εντοπισμό του προβλήματος αποφασίστηκε ο σχεδιασμός παρέμβασης με τη χρήση τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα Δημιουργικής Γραφής. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η δράση, όπου μαζί με τα παιδιά μελετήθηκαν κάποια από τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου του Ανθολογίου των Α΄- Β΄ και Γ΄- Δ΄ τάξεων του Δημοτικού. Μέσω της συζήτησης παρατηρήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι εκφράσεις και η συμπεριφορά που είχαν τα παιδιά στα κείμενα και οι απαντήσεις που έδωσαν. Έπειτα μέσω των ερευνητικών εργαλείων της παρατήρησης και των ομάδων εστίασης, μέσω δύο παιχνιδόλεξων, ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν ιστορίες χρησιμοποιώντας τις λέξεις που προήλθαν από τα παιχνιδόλεξα, όπου και καταγράφηκε αν υπήρχε χρήση μεταφορικών φράσεων, ποιες ήταν αυτές και τι σήμαιναν. Στη διάρκεια του αναστοχασμού του πρώτου κύκλου της έρευνας δράσης, αξιολογήθηκε η πορεία του, τα αποτελέσματά του και η συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία της έρευνας.

Ο δεύτερος κύκλος της έρευνας δράσης αποτέλεσε συνέχεια του πρώτου, όπου πραγματοποιήθηκαν περισσότερες δράσεις που οργανώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του προηγούμενου κύκλου. Στο πρώτο στάδιο δόθηκαν στα παιδιά

ορισμένες μεταφορικές φράσεις, αρκετά γνωστές και ακολούθησε συζήτηση για το τι σημαίνουν και πώς χρησιμοποιούνται στη γλώσσα μας. Κάθε φράση αναλυόταν ως προς τη σημασία της και τη χρήση της. Στην ομαδική αναλυτική συζήτηση τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους προσπαθώντας να εξερευνήσουν τη σημασία των φράσεων. Έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν μια ιστορία στην οποία θα περιλαμβάνουν κάποιες από τις παραπάνω φράσεις. Στο στάδιο αυτό μελετήθηκε κατά πόσο είναι σωστή η χρήση των φράσεων μέσα στην ιστορία και αν είναι κατάλληλα συνδεδεμένη με το θέμα. Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν ένα συναίσθημα ως άνθρωπο και στη συνέχεια να το καταγράψουν. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε ανάλυση και αξιολόγηση στον τελικό αναστοχασμό.

Και οι δύο κύκλοι στοχεύουν στη βελτίωση παιδαγωγικών πρακτικών ως προς τις απόψεις των παιδιών για τη χρήση της μεταφορικής γλώσσας στο γραπτό τους λόγο. Μέσα από τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την όλη διαδικασία μπορεί να γίνει αναθεώρηση σκέψεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να αξιοποιηθεί η Δημιουργική Γραφή για την διερεύνηση ενός τέτοιου γλωσσικού φαινομένου, όπως η μεταφορική γλώσσα. Με τη θετική έκβαση της έρευνας διαπιστώνεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί η Δημιουργική γραφή ως ένας νέος και σύγχρονος εκπαιδευτικός τρόπος συμβάλλοντας στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.5 Μεθοδολογία της έρευνας

5.5.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν ως κατάλληλα για τη συλλογή των δεδομένων ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των παιδιών, είναι η συμμετοχική παρατήρηση και οι

ομάδες εστίασης. Χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής αποτελεί μέρος της διαδικασίας και παρατηρεί το δείγμα φανερώνοντας την ταυτότητά του για τη διευκόλυνση των σκοπών της έρευνας. Ο ερευνητής-συμμετέχων πρέπει να κρατά ουδέτερη και αμερόληπτη στάση προς όλο το δείγμα, δείχνοντας συμπάθεια και ευγένεια σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας. Ο ερευνητής οφείλει να κατέχει τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει η συμμετοχική παρατήρηση, ώστε να είναι αντικειμενικός και να μην προβαίνει σε υποκειμενικούς χαρακτηρισμούς (Turner, 2009). Στην ουσία ως ερευνητής- παρατηρητής ενσωματώνεται με τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να γίνεται και ο ίδιος μέλος τους.

Ο ερευνητής κάνει μετρήσεις για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία χρησιμοποιεί ως όργανα μέτρησης. Ανάμεσα σε αυτές είναι το ημερολόγιο, η μαγνητοφώνηση, οι φωτογραφίες, η βιντεοσκόπηση, οι συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο (Altricher, Posch & Somekh, 2001).

Ο δεύτερος τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι οι ομάδες εστίασης, στις οποίες οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και η παραγωγή των δεδομένων είναι πιο εύκολη. Διότι το φιλικό κλίμα στο οποίο διεξάγεται μια συζήτηση είναι πιο εύκολο από τον τυποποιημένο τρόπο της συνέντευξης (Mills, 2007). Οι ομάδες πρέπει να έχουν μικρό μέγεθος, έως δέκα άτομα , ώστε να μπορούν όλοι να εκφράσουν την άποψή τους και να υπάρχει ποικιλία γνώμων. Πρόκειται για μια πολύ αποτελεσματική μέθοδο διότι βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να εμβαθύνει στο πρόβλημα που τον απασχολεί.

Σε αυτή την έρευνα το δείγμα χωρίστηκε σε δυο ομάδες, τις οποίες αποτελεί η κάθε τάξη.

5.5.2 Δυσκολίες της έρευνας

Οι δυσκολίες που πιθανόν να προκύψουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης εξαρτώνται συνήθως από το χώρο στον οποίο εφαρμόζεται. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισα στην εν λόγω έρευνα αφορούν τα παιδιά και τον τρόπο αντίδρασής τους. Το ότι το δείγμα των συμμετεχόντων συντίθεται από παιδιά, αποτελεί δυσκολία λόγω του ότι τα παιδιά είναι απρόβλεπτα και τα αποτελέσματα τους όχι πάντα αναμενόμενα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ήταν ότι στα αγόρια δεν άρεσε η διαδικασία της καταγραφής των ιστοριών κι όταν αυτό συνέβαινε, οφειλόταν στην δική μου παρότρυνση.

Η δεύτερη δυσκολία εντοπίζεται στον ρόλο μου ως ερευνήτριας και στον τρόπο που με αντιμετώπισαν τα παιδιά. Έχοντας ως αφετηρία ότι στην μικρή και επαρχιακή πόλη των Φαρσάλων υπάρχει γνωριμία μεταξύ των περισσότερων κατοίκων, οπότε το ότι τα παιδιά με γνώριζαν, αποτελούσε θετικό στοιχείο. Αυτό το στοιχείο, βέβαια, κάμπτονταν τις περισσότερες φορές λόγω του ότι, αφού δεν ήμουν η μόνιμη δασκάλα των τάξεων, χρειάστηκε ένα παραπάνω χρονικό διάστημα για να λειτουργήσουμε ως ομάδα. Ακόμη, το ότι η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών και μαθημάτων, υπήρξε αφορμή για κάποια δυσανεμία από τη διεύθυνση του σχολείου.

Τέλος, μπορεί να θεωρηθεί ως δυσκολία και το γεγονός του ότι πλησίαζε η περίοδος του εορτασμού του Πάσχα, οπότε τα παιδιά έχοντας μπει σε αυτό το κλίμα και κάνοντας τις ανάλογες προετοιμασίες για αυτό, απέδωσαν έχοντας αυτό στη σκέψη τους.

6. ΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. 1ος Κύκλος της έρευνας

6.1.1.Σχεδιασμός της ερευνητικής δράσης

Η παρούσα έρευνα δράση σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τη δική μου ανάγκη και θέληση να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των παιδιών για την χρήση μεταφορικής γλώσσας στο γραπτό λόγο, έχοντας ως στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση του λόγου των παιδιών από την πλευρά της προσωπικής τους άποψης. Η έρευνά μου ξεκίνησε έπειτα από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό ενός από τα δύο τμήματα της τάξης, στην οποία πραγματοποιήθηκε. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, ενώ είχε διδάξει το εν λόγω φαινόμενο, παρατηρούσε ότι οι μαθητές του δεν χρησιμοποιούσαν μεταφορικές φράσεις στα γραπτά τους με την ίδια ευκολία που το έκαναν στον προφορικό λόγο. Αρχικά, το πρόβλημα εντοπίστηκε και επιβεβαιώθηκε όταν με τη δική μου βοήθεια και παρέμβαση στην τάξη, ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν μια ιστορία ή ποίημα (ό, τι από τα δύο θέλουν ελεύθερα) χωρίς περαιτέρω οδηγίες. Σε αυτή τη δράση μετρήθηκαν τι είδους στοιχεία μεταφορικής γλώσσας έχουν χρησιμοποιηθεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν παρά μόνο λίγες και μεμονωμένες εκφράσεις να χρησιμοποιούνται. Έπειτα, αποφασίστηκε η σύσταση έρευνας δράσης, στην οποία θα συμμετείχαν και τα δύο τμήματα της Δ' Δημοτικού του Σχολείου.

Στη φάση αυτή επιλέχθηκαν οι δράσεις που θα πραγματοποιηθούν στην τάξη, ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστούν και πώς θα συστηθώ στα παιδιά για να

κερδίσω την επαφή μαζί τους και την ανταπόκριση στην έρευνά μου. Επιλέχθηκε να διαβαστούν στα παιδιά αποσπάσματα από κείμενα ή ποιήματα του *Ανθολογίου* (σχολικό εγχειρίδιο) και στη συνέχεια να γίνει μια συζήτηση για το τι είδους γλώσσα χρησιμοποιείται. Αν τα παιδιά καταλάβαιναν ότι είναι μεταφορική γλώσσα, θα συζητούσαμε για το ποια είδη της αναγνωρίζουμε.

Έπειτα, παίζαμε το παιχνίδι **η δημιουργική ακροστιχίδα**. Διαλέγουμε μια λέξη (τυχαία, αγαπημένη, παράξενη, συχνά ειπωμένη κ.α.). Την γράφουμε κάθετα και δίπλα από το κάθε γράμμα ζητάμε από τα παιδιά να πούνε άλλες λέξεις (ό, τι μπορούν να σκεφτούν εκείνη τη στιγμή). Γράφουμε πολλές. Σημειώνουμε τις λέξεις και στη συνέχεια διαλέγουμε κάποιες από κάθε γράμμα (φροντίζουμε να υπάρχει και κάποιο ρήμα). Βρίσκουμε τους πρωταγωνιστές και τη δράση και καταγράφουμε την ιστορία.

Στο τέλος του πρώτου κύκλου πραγματοποιήθηκε ακόμη ένα παιχνιδόλεξο που παίζεται ως εξής: Λέμε τη λέξη «αυτοκίνητο», το επόμενο παιδί πρέπει να πει λέξη που να ξεκινά από τη συλλαβή «-το» (τελευταία της προηγούμενης λέξης). Π.χ. αυτοκίνητο- τόπι- πίθηκος- κοστίζω- ζωή- ηλιοθεραπεία- αυγό- γοργόνα- Νατάσσα- σακούλα- λαμπερός- ροδάκινο, και συνεχίζεται μέχρι να υπάρξει ένα επαρκές πλήθος λέξεων που θα βοηθήσουν στο να καταγραφεί ένα κείμενο.

Σκοπός των παιχνιδιών είναι να μπερδευτούν οι λέξεις με περίεργους τρόπους για να γραφεί η ιστορία και με τη χρήση των ανωτέρω λέξεων να ανακαλύψουμε πώς αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεταφορικά.

Σε αυτόν τον κύκλο της έρευνας δράσης, αποφασίστηκε τα παιδιά να γράφουν μόνα τους τις ιστορίες τους, ώστε να μελετηθούν αυθόρμητα οι χειρισμοί που θα επιλέξουν, χωρίς την επιρροή της ερευνήτριας ή του εκπαιδευτικού που βρισκόταν

στην τάξη. Αυτό αποσκοπούσε στο να λειτουργήσουν τα παιδιά φυσιολογικά και όχι υπό την πίεση και το άγχος του ότι πρέπει να γράψουν κατευθυνόμενα. Το ίδιο θα συνέβαινε και με ενήλικα άτομα αν έμπαιναν ξαφνικά σε μια τέτοια διαδικασία. Επομένως, ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης έχει “διαγνωστικό” χαρακτήρα τόσο για τις γνώσεις, όσο και για τους χειρισμούς που θα επέλεγαν τα παιδιά.

6.1.2. Υλοποίηση των δράσεων

Στον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης οι δραστηριότητες παρουσιάστηκαν στα παιδιά αυθόρμητα δίνοντας απλά στοιχεία, χωρίς να γνωρίσουν τα βοηθητικά στοιχεία και τους κανόνες για τα παιχνίδια, χωρίς περαιτέρω οδηγίες κατά τον τρόπο γραφής των κειμένων. Την πρώτη μέρα μαζί με τα παιδιά διαβάσαμε τα αποσπάσματα από το *Ανθολόγιο* και συζητήσαμε για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς.

Την δεύτερη μέρα παίξαμε τη δημιουργική ακροστιχίδα. Η αρχική λέξη που επέλεξαν τα παιδιά για να “χτιστεί” η ακροστιχίδα τους ήταν η λέξη «**αυτοκίνητο**». Μέσα από τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών προέκυψαν οι ακόλουθες λέξεις από το κάθε γράμμα της:

A: αστακός, αερόστατο, αεροπλάνο, άγιος, αφήνω, Αφροδίτη, άλογο, αθροίζω, άρρωστος, άθλος, ανθίζω

Υ: υδρόγειος, υλικό, υπόγειο, υποβρύχιο, ύφασμα, υπέροχος, υδραγωγείο, υδραυλικός, υπάκουος, υποκρίνομαι, υποκλίνομαι

T: τρένο, ταυτότητα, ταπεινός, τυπογραφείο, τρώω, τραγουδάω, ταύρος, ταχύτητα, Τορίνο, τιμώ, ταχύς, τροχός

Ο: ομπρέλα, ομάδα, όμορφος, οφείλω, όνειρο, Ορφέας, οργανισμός, όμοιος, ουρανός, όστρακο, οργανώνω, οδηγώ

Κ: κουδούνι, καλύπτω, κάστρο, καίω, κόκορας, κόκκινο, καυτός, κύτταρο, καρέκλα, κούκλος, καφέ, κίτρινος, καρφώνω, κρατάω, κάγκελο

Ι: ιπποπόταμος, ισόγειο, ιππεύω, ιστιοπλοΐα, ιδιοκτησία, ικανός, ιππόκαμπος, ιππότης, ιδρώνω, ιππικό, ισχυρός

Ν: νησί, ναός, νηστεύω, ναυαγός, νέος, νύχτα, νούμερο, νερό, νηστικός, νονός, νομίζω, νυστάζω, νόστιμος, Νεφέλη, νόμος

Η: ήλιος, Ηρακλής, Ηλιάνα, Ηράκλειο, ήχος, ημέρα, ηρεμώ, Ηλίας, ηλιοτρόπιο, ηλιόλουστος, ηλιέλαιο

Τ: τάξη, τακτοποιώ, τραμ, Τιτανικός, τραυματίας, Τούρκος, Ταϊλάνδη, Ταϊτή, τρίτος, τροχονόμος, τόσο, τζατζίκι

Ο: ορίζω, όρθιος, οικογένεια, όχημα, Οδύσσεια, Όλγα, ολυμπιονίκης, ονειροπόλος, Ουκρανός, ομαδικός, ονομάζω

Την τρίτη μέρα παίξαμε το παιχνίδι της ακολουθίας λέξεων. Σε αυτή τη φάση τα δύο τμήματα των παιδιών θέλησαν να διαχωριστούν σε δύο ομάδες (δύο ομάδες- δύο τμήματα), ώστε το κάθε ένα να σχηματίσει τη δική του “αλυσίδα” λέξεων. Από τις δύο ομάδες προέκυψαν οι παρακάτω δύο αλυσίδες:

1^η ομάδα:

Μεγάλος- λοστρόμος- μόστρα- στρατός- τοστ- στραγγαλίζω- ζωγραφίζω- ζώνη- νησί- σίγουρος- ρόδι- δίπλωμα- μαλακός- κόσκινο- νόστιμο- μολύβι- βιβλίο- όνειρο- Ρομά- μακαρόνια- νιάτα- ταΐζω- ζώδιο- Ορφέας- αστραπή- πηγή- γη- γήπεδο- δόρυ- **ρίγανη-**

νήμα- μαρμελάδα- δανείζω- ζωή- ήλιος- λιοντάρι- ρινόκερος- ρόδα- Δανία- ανεμώννα
(ανεμώνη)- Νάσος- σόμπα- μπαμπάς- μπάσκετ- σκέτος- τόση- σημασία- Αχιλλέας-
αστείο- οσμή- μήλο- λουκάνικο- κομπολόι- Ιταλία- άμμος- μόσχος- χόρτα- ταμπέλα-
λάβα- βάτραχοι- χοιρινό

2^η ομάδα:

άλογο- γόμα- μάρμαρο- ρόδι- δίψηφο- φορτηγό- γόνατο- τόπι- πίτσα- τσαρούχι- χίλια-
λιακάδα- δάσκαλος- λόφος- φόλα- λαλώ- λουλούδι (λόγω του ότι δεν μπορούσε να
βρεθεί λέξη με την κατάληξη -λω)- δικαστής- στημένο- νοσοκομείο- ομπρέλα- λάθος-
θολωτός- τοστ- σταμάτα- ταυτότητα- ταχυδρομείο- Οδυσσέας- αστυνομία- άμναλος-
λογαριάζω- ζωγραφική- κήπος.

Τα παιδιά αφού άκουσαν τους κανονισμούς των παιχνιδιών επιδόθηκαν στο να
τα παίζουν με μεγάλο ζήλο εκφράζοντας το καθένα τις δικές του ιδέες για κάθε ένα.
Πολύ ευχάριστα έπαιζαν τα παιχνίδια και έπειτα άλλα με περισσότερο ενδιαφέρον
και άλλα όχι, προχώρησαν στη σύνθεση της ιστορίας τους μαζί με την ομάδα τους.
Τα κορίτσια βέβαια, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το γράψιμο και κάποια από
αυτά είχαν καταλάβει εκ των προτέρων ότι το παιχνίδι θα κατέληγε σε καταγραφή
ενός κειμένου. Οι ομάδες αποτελούνταν από τρία άτομα διότι πολλά από αυτά δεν
επιθυμούσαν να γράψουν μόνοι τους, οπότε και καταλήξαμε στις ομαδικές εργασίες.
Σε αυτές τις δράσεις στόχος ήταν η διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών για τη
χρήση μεταφορικών φράσεων, χωρίς όμως να τους παρέχονται πολλές πληροφορίες
για το θέμα, παρά μόνο παρατηρήσεις που έχουν κάνει τα ίδια. Στόχευα στην
παρατήρηση των αντιδράσεών τους, των επιλογών του θέματος για το οποίο έγραφαν
και πώς το συνδύαζαν με τη μεταφορική γλώσσα και πώς αντιδρούν σε κάτι που το
κάνουν για πρώτη φορά.

6.1.3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της δράσης οργανώθηκαν και παρουσιάζονται ξεχωριστά ανά δραστηριότητα. Τα δεδομένα που αποδείκνυαν τις συμπεριφορές των παιδιών τη στιγμή της συζήτησης αναλύθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομάδων εστίασης. Τα κείμενα από το γράψιμο των παιδιών αναλύθηκαν μέσω ανάλυσης περιεχομένου σχετικά με τις φράσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

- **Ιστορίες για ανίχνευση του ζητήματος**

Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητήσαμε από κάθε παιδί να συγγράψει μόνο του μια δική του ιστορία. Τα αγόρια επέλεξαν σταθερά θέματα που επιβεβαίωναν το φύλο τους και το ίδιο έκαναν και τα κορίτσια. Στην πλειονότητά τους τα θέματα που επέλεξαν τα αγόρια αφορούσαν το παιχνίδι, κάποιο άθλημα που τους αρέσει να παίζουν, η αγαπημένη τους ομάδα ή περιστατικά από τη σχολική ζωή που τους έχουν κάνει εντύπωση. Αντίθετα, στα κορίτσια παρατηρείται διαφορετική τάση με τα θέματα να ποικίλουν από εκδρομές, γενέθλια και άλλα καθημερινά γεγονότα της ζωής έως και φανταστικά ταξίδια σε άλλες χώρες ή ακόμα και στο φεγγάρι και αναδιήγηση παραμυθιών.

Παρατηρήθηκε ακόμη ότι τα παιδιά εφαρμόζουν τους στοιχειώδεις κανόνες συγγραφής της ιστορίας τους δίνοντας τίτλο και κατάληξη, π.χ.

«Η εκδρομή με την οικογένειά μου»

«Μια μέρα στη θάλασσα»

«Το αγαπημένο μου παιχνίδι»

Άξιο παρατήρησης ακόμα, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ξέφυγαν από την απλή μορφή κειμένου, που είναι η φυσική ροή του γραπτού λόγου και δημιούργησαν και άλλες μορφές όπως ο διάλογος μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων.

-Μπάμπη πάμε χωριό. Είναι ο Μιχαήλ.

-Γιούπι.

-Γεια σου Μιχαήλ.

-Πάω να φέρω τρακτέρ.

-Τα έφερα. Πάμε να παίζουμε.

-Γαβ! Γαβ!

-Σκυλιά. Τρέξε!

-Ρίξε μπίλιες.

-Α! γλιτώσαμε από τα σκυλιά.

Επίσης, αίσθηση προκάλεσε το γεγονός ότι αρκετά αγόρια παρήγαγαν μια ιστορία σε μορφή κόμικς και μάλιστα εικονογραφημένη με έντονους διαλόγους.

Μια φανταστική ημέρα στο χωριό (εικονογραφημένο)

-Όχι πάλι έχει Μπάτμαν. Πωωωωωω βαριέμαι!

(Αρχίζει μια βαρετή μέρα στα Φάρσαλα, εδώ που ζω)

- Μιχαήλ, θα πάμε στο χωριό στο Πολυνέρι και είναι και ο Μπάμπης.
- **Γιούπι! χα χα!**
- Έλα Δημήτρη γρήγορα!
- Φόρτωσε τα πράγματα!
- Τώρα τώρα!

-Μιχαήλ γιούπι!

-Γεια Μπάμπη!

-Γεια σας Κύριε Δημήτρη!

-Μπάμπη πάμε να παίζουμε με τις κομπίνες;

Τελικά πέρασα πολύ ωραία!

Φτάνοντας στο θέμα της χρήσης μεταφορικών φράσεων μέσα στις ιστορίες παρατηρείται η χρήση μεμονωμένων παραδειγμάτων ελαφρού τύπου και ειδικά φράσεων που χρησιμοποιούνται στην καθομιλουμένη. Δεδομένων των διαφορετικών διατάξεων που υπάρχουν μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και αντιλαμβανόμενοι ότι αυτές που επέλεξαν τα παιδιά να εντάξουν στο σώμα της ιστορίας τους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σπάνια χρησιμοποιείται μεταφορική γλώσσα στο γραπτό λόγο.

«Πήγα στο σχολείο και περίμενα για να έρθει η ώρα.»

«Έκλεισα τα 9 και μπήκα στα 10.»

«Δεν είχαμε βρει ησυχία όλο το βράδυ.»

«Είχε γεμίσει γεμάτο ποντικούς στην άκρη του δρόμου»

Ως προς τα μεταφορικά σχήματα λόγου που χρησιμοποιήθηκαν παρατηρούμε:

- προσωποποίηση

Ο λύκος μετά της είπε: «Πήγαινε εσύ από αυτόν το δρόμο που μπορείς να φτάσεις πιο γρήγορα».

«Γρήγορα η χελώνα φώναξε το πουλί και του είπε την ιστορία του λύκου»

- προσωποποίηση σε συνδυασμό με τη μεταφορά

«Με πήρε ο ύπνος»

-παρομοίωση

«ήταν σαν να πετούσαμε»

-διαρθρωτική μεταφορά

«Κι έτσι το πάθημα έγινε μάθημα.»

- **Συζήτηση για τη μεταφορική γλώσσα με τη χρήση του
Ανθολογίου**

Παρακάτω σημειώνονται αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων», κάποια από τα οποία ανάμεσα και σε άλλα, αφού διαβάστηκαν και μελετήθηκαν με τα παιδιά, έγιναν η έναρξη της συζήτησής μας για το θέμα της μεταφορικής γλώσσας στο λογοτεχνικό λόγο.

«Χαλάει ποτέ η αγάπη;», ρώτησε ο μικρός. Αυγίζει άραγε ποτέ και σπάει; Κι αν ναι, μπορείς άραγε να την κολλήσεις, και να τη φτιάξεις και να τη χτίσεις;»

«Το Φεγγαράκι

Σαν καντήλι κάθε βράδυ

δίχως άναμμα και λάδι

φέγγει μέσα στο σκοτάδι.»

«Όταν κάνουμε πόλεμο

η γη έχει πονόλαιμο

πονάει η καρδιά της

και κλαίνε τα παιδιά της

....ενάντια στον πόλεμο....

υπάρχει μια ασπρίνη

άνθρωποι πέστε ΕΙΡΗΝΗ.»

«Έχω μαγικό παππούλη

που ναι Λουνα παρκ τρελό

έχει γόνατα αλογάκια

δίνω μια και καβαλώ»

Ρωτώντας τα παιδιά για το ύφος της γλώσσας που χρησιμοποίησαν οι συγγραφείς, οι απαντήσεις τους ήταν «είναι ωραίο», «σαν ποίημα» (προφορική μεταφορική γλώσσα) ή «είναι ποιητικό». Συνέχισα ρωτώντας αν έχουν παρατηρήσει κάτι ιδιαίτερο στο σχηματισμό των φράσεων και στο λεξιλόγιο ή λόγο του συγγραφέα. Οι απαντήσεις τους πλησίαζαν σιγά- σιγά.

Χαρακτηριστική είναι μια απάντηση ενός κοριτσιού «έχει πολλά σαν» (βλ. 1^ο απόσπασμα). Άλλη απάντηση αγοριού βοήθησε και τους υπόλοιπους να καταλάβουν: «Είναι δυο πράγματα που μοιάζουν και κάνουν ίδια πράγματα». Το επόμενο παιδί είπε: «Σαν παρομοίωση». Πλέον ήμασταν πολύ κοντά. Με την

ερώτησή μου για το τι είναι παρομοίωση μου είπαν «έχει σαν». «Εδώ που δεν έχει σαν;», ρώτησα. Τότε πολλά παιδιά κατάλαβαν και είπαν «μεταφορά».

Βέβαια, για λίγο ακόμα, όλα τα μεταφορικά σχήματα λόγου τα θεωρούσαν με τη γενική ονομασία “μεταφορά”. Ωστόσο, προχωρώντας και σε άλλα αποσπάσματα έγινε ο διαχωρισμός μεταξύ των φαινομένων και η κατονομασία τους.

Ειδικά στο δεύτερο απόσπασμα αναγνώρισαν ότι η γη “παρομοιάζεται” με κάποια μάνα που λυπάται για το κακό των παιδιών της και ότι της προσδίδει ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Μέσα από τη συζήτηση προέκυψε ότι η γη προσωποποιείται.

Στο απόσπασμα με τον “παππού- λούνα Παρκ”, τα παιδιά κατάλαβαν ότι γινόταν μια σύγκριση ανάμεσα στον παππού με το λούνα Παρκ, όπου ο πρώτος λειτουργεί ως το δεύτερο. Κι εδώ το θεώρησαν ως παρομοίωση στη συνέχεια, όμως είπαν ότι είναι μεταφορά.

- **Ιστορίες από τη «Δημιουργική Ακροστιχίδα»**

Στο παιχνιδόλεξο της «Δημιουργικής Ακροστιχίδας» πέρα από το να παράγουν κείμενα Δημιουργικής Γραφής μέσω του παιχνιδιού, έμπαινε και ως σκοπός ο σχηματισμός μιας ιστορίας με τη χρήση και ορισμένων λέξεων της ακροστιχίδας. Τα παιδιά ανταπεξήλθαν επιτυχώς καταφέροντας να χρησιμοποιήσουν κατά μέσο όρο 8 ως 12 λέξεις στην κάθε μια. Στη συγκεκριμένη δράση, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων διότι κάποια από αυτά δυσκολεύονταν να την πραγματοποιήσουν. Έτσι, επιτεύχθηκε ο συνδυασμός του επιτυχημένου αποτελέσματος μαζί με την ομαδικότητα.

«Το ατύχημα

Μια μέρα καθώς άνθιζε ένα λουλούδι κοντά στο ηλιοτρόπιο που ήταν τόσο υπάκουο, έγιναν φίλοι. Το ηλιοτρόπιο ήταν πολύ κίτρινο και συνήθως ιδρωμένο. Ήταν πολύ οργανωμένο και φρόντιζε να είναι ομαδικός με τα άλλα ηλιοτρόπια! Αποφάσισε λοιπόν να πάει μια βόλτα στο δάσος. Και αμέσως μετά είδε ένα άλογο που ερχόταν με ταχύτητα και καθώς πήγε να ξεφύγει, πάτησε μια λακκούβα με νερό. Καθώς ερχόταν το ισχυρό άλογο έπεσε πάνω στο ηλιοτρόπιο, όμως μετά από μια βδομάδα έγιναν φίλοι.

(ομάδα 3 παιδιών)»

Παρατηρήθηκε στη δράση αυτή ποικιλία θεμάτων με μερικές ιδέες και εμπνεύσεις να ξεπερνάνε κάθε φαντασία κάνοντας λόγο για «ηλιοτρόπιο ιδρωμένο», «Είχε μείον 18», «άνθρωποι που ήταν Τιτανικοί», αποδεικνύοντας την εφευρετικότητα και την δημιουργικότητα που χρειάζεται κανείς για να πλάσει ιστορίες Δημιουργικής Γραφής.

Στα άμεσα εμφανή αποτελέσματα ήταν η χρήση μεταφορικών σχημάτων λόγου όπως η παρομοίωση, η προσωποποίηση και η μεταφορά.

«ένα ταξί, κίτρινο σαν λεμόνι»

«γίναμε (σαν) παγάκια»

«έναν ιπποπόταμο που μας είπε»

«βρήκαμε μια φανταστική ημέρα»

«χρυσή καρδιά»

«Όμως εμείς τους ρίζαμε ξύλο και τους τακτοποιήσαμε»

Ας προχωρήσουμε και στα πιο σύνθετα σχήματα λόγου αναφέροντας κάποια παραδείγματα που έκαναν εντύπωση.

-προσανατολιστική μεταφορά

«μέσα στη νύχτα»

-μεταφορά

«το στείλαμε σ' ένα διαγωνισμό και βγήκαμε.»

-αντονομασία

«πήγα στο άγιο Αντώνιο και του άφησα ένα κερί.» (αντί πήγα στην εκκλησία με προστάτη τον Άγιο Αντώνιο....)

Τέλος, να αναφέρω ότι υπήρξε και λανθασμένη χρήση των λέξεων από την ακροστιχίδα. Με τη λέξη «Τιτανικός» που ειπώθηκε από τα παιδιά, εννοείται το γνωστό πλοίο. Με τη φράση ενός παιδιού «άνθρωποι που ήταν Τιτανικοί», φαίνεται ότι το παιδί έχει μπερδέψει τη λέξη «τιτάνιοι» με το «Τιτανικός» μετατρέποντάς τη μάλιστα στον πληθυντικό αριθμό.

- **Παιχνιδόλεξο «Ακολουθία»**

Στο παιχνιδόλεξο της «Ακολουθίας» που ένας επιπλέον σκοπός ήταν να σχηματίσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας και ορισμένες από τις λέξεις της ακολουθίας, αυτό έγινε επιτυχώς και τα παιδιά χρησιμοποίησαν περίπου 7 ως 10 λέξεις στην κάθε μια. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων λόγω

δυσκολίας κάποιων από αυτά στην πραγματοποίηση της. Έτσι, προάχθηκε η συνεργασία και επιτεύχθηκε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

«Ο φίλος μου ο Ορφέας πήγε μια βόλτα σε ένα νησί. Έκανε μπάνιο στη θάλασσα και του άρεσε πάρα, πάρα πολύ και έκανε και διάφορα και όμορφα αστεία και οι φίλοι είχαν σκάσει στα γέλια. Πήγε με τους γονείς του στην ταβέρνα κοντά στη θάλασσα και έφαγαν πολλά μακαρόνια και ψητό λουκάνικο. Μετά από λίγες μέρες ήρθε στα Φάρσαλα και έφαγε την αγαπημένη του μαρμελάδα. Είχε δει ένα βάτραχο κοντά στο σπίτι του. Ζωγράφισε το νησί όπως το σκεφτόταν. Έκανε ένα βάτραχο σαν φυτό.

(ομάδα 3 παιδιών)»

Τα θέματα εδώ ποικίλουν με κυρίαρχη την περίπτωση να ανήκει σε φανταστικά γεγονότα ή όνειρα των παιδιών, που αποδεικνύει για ακόμα μια φορά ότι στη Δημιουργική Γραφή προάγεται η φαντασία.

Βέβαια, τα παιδιά βάζοντας ως στόχο να χρησιμοποιήσουν όσο πιο πολλές λέξεις μπορούσαν, δεν ενδιαφέρθηκαν αρκετά να διαμορφώσουν το λόγο που χρησιμοποίησαν, πόσο μάλλον να χρησιμοποιήσουν πολλά στοιχεία μεταφορικής γλώσσας. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν μερικά κλασσικά παραδείγματα μεταφορικών φράσεων και σχημάτων λόγου. Ακόμη, οι λέξεις που προέκυψαν από την «ακολουθία» χρησιμοποιήθηκαν και συνδέθηκαν με κάποιο από τα σχήματα λόγου της μεταφορικής γλώσσας.

«βάτραχο σαν φυτό - παρομοίωση

«μολύβι που έμοιαζε σαν λουκάνικο»- παρομοίωση

«μίλησε ένα άλογο», - προσωποποίηση

«ένα άρρωστο τوست» - προσωποποίηση

«πωρώθηκε στις πίτσες» - μεταφορά

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά όχι και τόσο γνωστά για τα ίδια μεταφορικά σχήματα λόγου.

-αντονομασία και συνεκδοχή

«Τους σταμάτησε η αστυνομία» (αντί οι αστυνομικοί).

«είχε μαζευτεί η αστυνομία»

-εννοιολογική μεταφορά

«Όλα ήταν μια χαρά»

Υπήρχαν βέβαια και περιπτώσεις που κάποιο μεταφορικό σχήμα χρησιμοποιήθηκε λανθασμένα και χωρίς αυτό εν τέλει να είναι σχήμα λόγου.

- λανθασμένη προσωποποίηση

μια πινακίδα που έλεγε «Σταμάτα» (αντί ήταν γραμμένο πάνω της «Σταμάτα»)

6.1.4. Αναστοχαστικότητα 1^{ου} Κύκλου

Ικανοποιητική ήταν η απόδοση και αντίδραση των παιδιών στον πρώτο κύκλο της έρευνας, αφού επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ορισμένα από τα είδη μεταφορικής γλώσσας. Από τα παιδιά περίμενα ότι θα έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον, αφού σε παρόμοιου τύπου διεργασίες ήταν συνηθισμένοι (Σκέφτομαι και γράφω- εκθέσεις), με τη διαφορά ότι ο σκοπός ήταν διαφορετικός. Ήταν αναμενόμενο ότι τα κορίτσια θα ενθουσιάζονταν περισσότερο. Από την αρχή φάνηκε ότι στα κορίτσια οι δραστηριότητες κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους, παρόλο που πίστευα ότι και τα αγόρια θα ασχοληθούν. Ξεκινούσαν το γράψιμο και

τις περισσότερες φορές στη μέση εγκατέλειπαν και χρειαζόταν η δική μου παρέμβαση ή του δασκάλου τους για να συνεχίσουν και να το φέρουν εις πέρας. Σε αυτό ίσως βοηθούσε ο σχηματισμός περισσότερων τριμελών μικτών σε φύλο ομάδων συγγραφής.

Ειδικότερα, ενώ σχεδίαζα τις δράσεις και ποιες από αυτές θα χρησιμοποιούσα, υπέθετα ότι κάποιες θα ενδιέφεραν τα παιδιά περισσότερο, ενώ κάποιες άλλες θα τις αποδοκίμαζαν. Γνώριζα ότι το πρώτο μέρος των παιχνιδιών, όπου αναφέρονται λέξεις και το κάθε παιδί δίνει τη ιδέα του χωρίς περιορισμό, ήταν πιο ευχάριστο από το στάδιο που ακολουθούσε αργότερα, αυτό της συγγραφής.

Ακόμη, εδώ φάνηκε ότι τα θέματα που επέλεγαν τα παιδιά να συνδέσουν με τη μεταφορική γλώσσα και παράλληλα με τη χρήση των λέξεων που ειπώθηκαν ταίριαζαν με βάση το φύλο τους και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ στις μικτές ομάδες παρουσιάζονταν θέματα σχετικά και με τα δύο φύλα. Οπότε και κατέληξα ότι κατά κάποιο τρόπο οι “μικροί συγγραφείς” ταυτίζονταν με τους ήρωες του φίλου τους.

Εφόσον, είχα συλλέξει αρκετά στοιχεία μέσω των ιστοριών που είχαν γραφεί και βλέποντας ότι το ενδιαφέρον των παιδιών άρχισε να εκλείπει, κάτι που σήμαινε ότι δεν θα μου παρείχε άλλα δεδομένα, άρχισα να σκέφτομαι τον σχεδιασμό του β' κύκλου, γεγονός που δεν περίμενα να έχει τέτοια έκβαση, γιατί αυτό αποτελούσε αρνητικό αποτέλεσμα. Προχώρησα λοιπόν στην σχεδίαση του δεύτερου κύκλου, όπου τα παιδιά θα λειτουργούσαν υπό συγκεκριμένους κανόνες και με μια στροφή προς την κατεύθυνση που θα είχε αποτελεσματικότερη κατάληξη.

Γενικά, αισθάνθηκα ότι δεν υπήρχε τάση προκαταλήψεων για τα θέματα που επέλεγαν και ότι κυριαρχούσε η αυτό-βιογραφική τάση, αφού μέσω των γραφόμενων

τους πήγαζε η ανάγκη για αυτό- έκφραση και τη εξωτερίκευση των δικών τους συναισθημάτων.

6.2. 2^{ος} Κύκλος της έρευνας

6.2.1. Σχεδιασμός της ερευνητικής δράσης

Στον δεύτερο κύκλο της έρευνας τα παιδιά εμβάθυναν περισσότερο στις χρήσεις της μεταφορικής γλώσσας και στο τι προκύπτει από αυτό. Την πρώτη μέρα χρησιμοποιήσαμε ξανά τα αποσπάσματα από τα βιβλία «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων», των Α'-Β' και Γ'-Δ' τάξεων Δημοτικού και προσπαθήσαμε να μετατρέψουμε τις μεταφορικές φράσεις, που εντοπίζαμε και σημειώναμε, σε κυριολεκτικές με σκοπό να βρούμε ποιος από τους δύο τύπους εκφοράς της γλώσσας είναι πιο ευχάριστος. Τις τρεις επόμενες μέρες ασχοληθήκαμε με συγκεκριμένες μεταφορικές φράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά. Η επιλογή των φράσεων έγινε με κριτήρια του να τις γνωρίζουν τα παιδιά ή τυχόν να τις έχουν ξανακούσει ή να μπορούν να συμπεράνουν το νόημα τους μέσα από τα συμφραζόμενα, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Τις δύο τελευταίες μέρες συνδυάσαμε τη μεταφορική γλώσσα με τα συναισθήματα ως άνθρωποι. Δίνουμε στα παιδιά την φράση : Π.χ. «η λύπη είναι ένα μικρό κορίτσι...», «ο θυμός είναι ένας ψηλός άντρας» και ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν γραπτά τον «άνθρωπο- συναίσθημα» και άλλα χαρακτηριστικά του, όπως δουλειά, σώμα, ασχολίες, φίλοι κ. α. Επιλέχθηκε αυτός ο χρόνος ενασχόλησης, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο να ασχοληθούν όσο περισσότερο γίνεται και με τον πιο ουσιαστικό τρόπο.

6.2.2.Υλοποίηση της δράσης

Τελειώνοντας ο πρώτος κύκλος έρευνας, φάνηκε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών άρχιζε να ατονεί. Στον δεύτερο κύκλο, το ενδιαφέρον τους άρχιζε να αυξάνεται λόγω της περισσότερης δραστηριοποίησης των παιδιών. Μέσα από τα κείμενα που διάβαζαν και “μελετούσαν”, αποκτούσαν απορίες και έκαναν ερωτήσεις δείχνοντας ότι θέλουν να μάθουν πιο πολλά για τη μεταφορική γλώσσα. Ως εξέλιξη, παρατηρήθηκε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών αυξήθηκε και αυτό αποδεικνύεται από τον τρόπο που συμμετείχαν στις δράσεις, που ήταν πιο ενεργητικός και ζωντανός.

Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα κείμενα με τη μεταφορική γλώσσα και ζήτησα από τα παιδιά να μετατραπούν μόνο σε κυριολεκτική. Αφού γίνουν, ελέγχοντας τα δύο διαφορετικά κείμενα πλέον συζητάμε για το ποιο μας άρεσε πιο πολύ, τι μας άρεσε, ποιο θα ξαναδιαβάσαμε με περισσότερη ευχαρίστηση και που έγκειται η διαφορά τους.

Στην επόμενη φάση, δόθηκε στα παιδιά η λίστα με τις μεταφορικές εκφράσεις και ακολούθησε συζήτηση για το τι σημαίνουν και πού πιθανώς χρησιμοποιούνται ή για ποιο λόγο λέγονται.

Η λίστα με τις φράσεις που δόθηκε ήταν η εξής:

Στήθος μάρμαρο καρδιά πατάτα- Χρυσή καρδιά- Έκλαψε με μαύρο δάκρυ- Τρέχει σαν αστραπή- Μαράθηκε απ’ τον καημό της- Φωτίστηκε το πρόσωπό της- Τον πιάσανε κότσο- Κόκκινο σας παντζάρι- Πηδάει σαν καγκουρό- Σκληρός άνθρωπος- Είναι Σκρουτς- Τα μάτια της είναι σαν γαλάζια θάλασσα- Τετράγωνη λογική- Του βούλωσε το μάτι- Είναι κομμάτι της καρδιάς μου- Έλιωσε στο κλάμα- Έσπασε τη σιωπή της- Τα λόγια την τρυπούσαν σαν μαχαίρι- Δώρο άδωρο- Ακαρπες προσπάθειες- Είναι ζινή-

*Είναι κέρβερος- Κορμί λαμπάδα/ φιδίσιο- Αγγελικό πρόσωπο- Αγύριστο κεφάλι- Χάλια
μαύρα- Είναι χαλί να τον πατήσεις- Είναι γερό πιρούνι- Έπιασα πάτο/ Πάτωσα στο
τεστ- Είμαι στα χái μου- Είμαι στις μαύρες μου- Έμεινε κάγκελο- Έγινε τύφλα- Πέταξε
απ' τη χαρά του- Άστραψε και βρόντηξε- Χάνει λάδια- Τοξωτά φρύδια- Αμυγδαλωτά
μάτια- Δεν κόβει το μυαλό του- Το τραγούδι τα σπάει- Έγινα παγωτό- Άνοιξε η μύτη
μου- Έπαθα μπλακάουτ- Κόλλησα/ έφαγα κόλλημα-Το στομάχι μου έγινε κόμπος- Σαν
τα χιόνια- Είναι φωστήρας*

Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν ένα συναίσθημα, το οποίο θα “έπαιρνε τη μορφή” ανθρώπου. Με τη βοήθεια ερωτήσεων όπως: « -Πώς τον λένε; - Τι ρούχα φοράει; -Τι ηλικία έχει; -Τι δουλειά κάνει; -Ποιους έχει φίλους;» κ. α. τα παιδιά σχημάτισαν το ανθρωπο- συναίσθημα με τα διάφορα χαρακτηριστικά του.

6.2.3. Αποτελέσματα

Όπως και στον πρώτο κύκλο δράσεων, τα αποτελέσματα οργανώθηκαν και παρουσιάζονται ξεχωριστά ανά δραστηριότητα. Έτσι, και πάλι τα δεδομένα που αποδείκνυαν τις συμπεριφορές των παιδιών τη στιγμή της συζήτησης αναλύθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομάδων εστίασης, ενώ τα κείμενα από το γράψιμο των παιδιών αναλύθηκαν μέσω ανάλυσης περιεχομένου σχετικά με τις φράσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

- **Συζήτηση για τις διαφορές κυριολεκτικής και μεταφορικής γλώσσας βασισμένη στα κείμενα του *Ανθολογίου***

Στην πρώτη δράση του δεύτερου κύκλου επιστρέψαμε ξανά στα αποσπάσματα από το Ανθολόγιο, κάνοντας κάτι διαφορετικό με σκοπό τη σύγκριση ανάμεσα σε στοιχεία μεταφορικής και κυριολεκτικής γλώσσας, θέλοντας να εντοπίσουμε τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο ειδών. Έτσι, μελετήσαμε εν τάχει τα ίδια κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν και στον πρώτο κύκλο της έρευνας βλέποντάς τα για να τα ξαναθυμηθούν τα παιδιά και να αναγνωρίσουν τα είδης μεταφορικής γλώσσας και πάλι. Σαν παιχνίδι καταλήξαμε να γράφουν το πώς θα παρουσιάζονταν αυτά, αν υπήρχε μόνο η κυριολεκτική γλώσσα. Αυτό συνέβη με την ερώτησή μου: «Πώς θα ήταν τα κείμενα αν δεν υπήρχε μεταφορική γλώσσα; Ας πειραματιστούμε για να δούμε πως θα μοιάζουν μόνο με την κυριολεκτική».

Παραθέτω τα κείμενα όπως γράφτηκαν από τα παιδιά με τη χρήση μόνο της κυριολεκτικής γλώσσας.

«Το Φεγγαράκι κάθε βράδυ

φέγγει μέσα στο σκοτάδι.»

«Όταν κάνουμε πόλεμο

η γη καταστρέφεται

τα πάντα είναι διαλυμένα

και κλαίνε οι άνθρωποι

....ενάντια στον πόλεμο....

μπορούμε να προστατευτούμε

άνθρωποι κάντε ΕΙΡΗΝΗ».

«Έχω ένα παππούλη

που ναι τρελός

έχει γόνατα δυνατά

ανεβαίνω πάνω του και τον καβαλώ»

Μεγάλη δυσκολία αντιμετώπισαν τα παιδιά στο απόσπασμα το σχετικό με το «ότι η αγάπη χαλάει». Ίσως αυτό έγκειται στο ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τη συνδετική έννοια που υπήρχε ανάμεσα στην αγάπη που φθείρεται και τα μηχανήματα που χαλάνε. Γι' αυτό και ρωτούσαν: «Πώς γίνεται να χαλάσει η αγάπη;». Τότε τους είπα ότι ίσως να εννοείται από το συγγραφέα ότι η αγάπη μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου ως μέγεθος σε κάποιες περιπτώσεις. Παρόλο που τους λύπησε η αναφορά αυτή, έκαναν την προσπάθειά τους.

«Υπάρχει ποτέ στιγμή που να μην έχουμε αγάπη;», ρώτησε ο μικρός. Μειώνεται άραγε ποτέ και τελειώνει; Κι αν ναι, μπορείς άραγε να τη φτιάξεις από την αρχή και να τη δημιουργήσεις;»

Παρατηρώντας έπειτα την απάντησή τους, διαπίστωσα ότι αλλάζανε τις φράσεις τοποθετώντας στη θέση τους άλλα και παρόμοια μεταφορικά σχήματα λόγου. Για παράδειγμα, οι φράσεις «τελειώνει», «να τη δημιουργήσεις» αποτελούν

εννοιολογικές μεταφορές, αφού αποδίδουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην αφηρημένη έννοια της αγάπης.

Έχοντας αυτή την απόδειξη, ίσως και τα ίδια τα παιδιά κατάλαβαν την στενή σχέση που υπάρχει με το μεταφορικό λόγο στα γραπτά. Από την άλλη πλευρά, όταν συγκρίναμε το περιεχόμενο και των δύο κειμένων ως προς το νόημά τους πάντα υπερνικούσε το κείμενο που ήταν γραμμένο σε μεταφορική γλώσσα. Στην ερώτησή μου, γιατί έκαναν αυτή την επιλογή απαντούσαν ότι:

«Με την κυριολεξία είναι πιο σοβαρό (ενν. το κείμενο)»

«Οι μεταφορές το κάνουν πιο χαρούμενο»

«Με την κυριολεξία δεν έχει πλάκα»

- **Συζήτηση για τις μεταφορικές φράσεις που δόθηκαν**

Αρχικά, μοίρασα στα παιδιά τη λίστα με τις μεταφορικές φράσεις που είχα επιλέξει, αφήνοντας τους ικανοποιητικό χρονικό διάστημα να την επεξεργαστούν, να τη μελετήσουν και να κάνουν μόνοι τους υποθέσεις για τη σημασία τους. Τους ζήτησα να σημειώσουν ποιες από αυτές δεν ήξεραν ή δεν είχαν ξανακούσει. Περνώντας έπειτα, από τα θρανία τους και παρατηρώντας τις υπογραμμισμένες φράσεις, αντιλήφθηκα ότι σε κάθε χαρτί υπήρχαν σημειωμένες τουλάχιστον 5-6 φράσεις που δεν γνώριζαν. Σταδιακά και κατά τη διάρκεια και των τριών ημερών επεξηγούσαμε τις μεταφορικές φράσεις. Τις χωρίσαμε σε τρία μέρη (ένα για κάθε μέρα), ώστε να μην γίνει σωρηδόν η παροχή πληροφοριών και για καλύτερη εμπέδωσή τους.

Στη συνέχεια, πολλά παιδιά εξέφρασαν την απορία τους για να μάθουν τι σημαίνουν οι φράσεις που δεν καταλάβαιναν. Αρχίσαμε, λοιπόν, να διαβάζουμε με τη σειρά τις φράσεις και όταν δυσκολεύονταν σταματούσαμε για επεξηγήσεις. Πρώτα βέβαια, περίμενα τις δικές τους υποθέσεις ή πιθανές ιδέες που είχαν για τη σημασία τους. Οι πρώτες απόψεις που είχαν έδειξαν ότι προσπαθούσαν να επεξηγήσουν με βάση τη λογική, κάτι που φυσικά δεν ίσχυε γιατί οδηγούσε σε παράλογες ερωτήσεις. Μερικά παραδείγματα με τις “λύσεις” που έδωσαν τα παιδιά αναφέρονται παρακάτω:

Τον πιάσανε κότσο («Μήπως κότσο εννοεί τον Κώστα;» - Κώτσος λαϊκό παρατσούκλι για το όνομα Κώστας/ «Του κάνανε χτένισμα;» - ο κότσος ή κοτσίδα ως χτένισμα μαλλιών)

Τετράγωνη λογική («Το μυαλό στρόγγυλο δεν είναι;» !!!)

Αγύριστο κεφάλι

Τοξωτά φρύδια

Χάνει λάδια («Μηχανή είναι;»)

Επιπλέον, υπήρξαν και φράσεις που δεν αναγνώριζαν λόγω των λέξεων που περιείχαν. Όπως είναι το «Είμαι στα χái μου» που δε γνώριζαν τη λέξη «χái». Εξηγήθηκε, λοιπόν, ότι η λέξη είναι αγγλική (high) οπότε και η φράση μετασχηματίστηκε σε «είμαι στα high μου» και κάνοντας την πλήρη μετάφραση κατάλαβαν ποιο ήταν το νόημά της.

Τα παιδιά εύκολα αναγνώρισαν φράσεις όπως «*Τρέχει σαν αστραπή*» και «*Κόκκινο σας παντζάρι*», ερμηνεύοντας ότι το ένα αντικείμενο μοιάζει σε κάτι με το άλλο.

Τέλος, τους ήταν πιο εύκολο να κατανοήσουν φράσεις που αφορούσαν πράγματα που γνώριζαν, όπως χαρακτηριστικά προσώπου και σώματος ή άλλα αντικείμενα κάνοντας τη σύγκριση με το σχήμα, το μέγεθος και άλλα στοιχεία τους.

«*Τα μάτια της είναι σαν γαλάζια θάλασσα*»

«*Κορμί λαμπάδα/ φιδίσιο*»

- **Ιστορίες από τις μεταφορικές φράσεις που δόθηκαν**

Σε αυτή τη φάση της δράσης ο βασικός σκοπός που θέτονταν, ήταν να σχηματίσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας και ορισμένες από τις μεταφορικές φράσεις που συζητήθηκαν παραπάνω, σε συνδυασμό με το να συγγράψουν μια ευχάριστη και δημιουργική ιστορία. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν επιτυχώς γενικά στο σύνολό τους και χρησιμοποίησαν περίπου 6 ως 10 φράσεις στην κάθε ιστορία. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων λόγω δυσκολίας κάποιων από αυτά στην πραγματοποίηση της. Έτσι, προάχθηκε η συνεργασία και επιτεύχθηκε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

«*Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα παιδάκι που ήταν **αστέρι στα μαθηματικά**, έτρεχε σαν αστραπή και είχε **χρυσή καρδιά**, αλλά μια μέρα έκλαιγε με **μαύρο δάκρυ** γιατί ένας συμμαθητής του **τον έπιασε κότσο**. Ο συμμαθητής του ήταν **πολύ σκληρός άνθρωπος**. Το παιδάκι όμως είχε **τετράγωνη λογική** και για να τον εκπλήξει του έκανε ένα **δώρο άδωρο**. Στο τέλος όμως έγιναν φίλοι.*»

Παρουσιάζεται μεγάλο εύρος θεμάτων και ενδιαφερουσών ιδεών, ενώ και εδώ κατά πλειοψηφία αντλούνται γεγονότα φαντασίας ή όνειρα των παιδιών και όπως αποδεικνύεται, τα όρια της Δημιουργικότητας και της φαντασίας έχουν ξεπεραστεί κατά πολύ.

Όμως, η ανάγκη των παιδιών για να κερδίσουν το στοίχημα του να χρησιμοποιήσουν όσο πιο πολλές φράσεις μπορούσαν, ίσως και να ξέφευγαν από τον κύριο στόχο, το να τις χρησιμοποιήσουν σωστά. Τα παραδείγματα αυτά, φυσικά, είναι ελάχιστα σε αντιπαράθεση με την πληθώρα σωστά χρησιμοποιημένων εκφράσεων.

«ένα παιδί τον έπιασε κότσο που άνοιξε η μύτη του.»

«για να τον εκπλήξει του έκανε ένα δώρο άδωρο»

«έπιασα πάτο στο τεστ. Η κυρία τότε έσπασε τη σιωπή της.»

«Μετά τον Άγγελο έγινε ένα κομμάτι της καρδιάς του»

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν μερικά κλασσικά παραδείγματα μεταφορικών φράσεων και σχημάτων λόγου, όπως είναι οι παρομοιώσεις και οι μεταφορές που χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν σε όλες τις ιστορίες.

«τρέξαμε σαν αστραπή»

«ήταν κόκκινος σαν παντζάρι»

«Είχε τετράγωνη λογική και κορμί λαμπάδα»

«ο διαιτητής είχε χρυσή καρδιά»

Ευφύεστατο είναι, επίσης, το ότι κάποια παιδιά απαρνήθηκαν την συγγραφή της ιστορίας τους σε ρέοντα λόγο, προτιμώντας τη χρήση διαλόγου, κατά τον οποίο

μάλιστα σε κάθε εναλλαγή ομιλούντος χρησιμοποιείται εύστοχα και με σαφήνεια κάθε φορά μια μεταφορική φράση.

«-Εκείνος ο άνθρωπος έχει **χρυσή καρδιά** αλλά είναι **σκληρός άνθρωπος**.

-Πάω να του μιλήσω.

-Όχι, έχει **μαραθεί από τον καημό του**.

-Είναι **κορμί λαμπάδα!**

-Ναι, έχει κι **αγύριστο κεφάλι**.

-Καλά λες. **Κόβει το μυαλό του**.

-Κοίτα αυτόν τον τύπο, **τον έπιασε κότσο**.

-Έμεινε **άσπρος σαν το χιόνι**.»

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι μέσα στις ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν σωστά από τα παιδιά μεταφορικά σχήματα λόγου, με τα οποία δεν είχαν εξοικειωθεί ή δεν θα επέλεγαν αυθόρμητα να χρησιμοποιήσουν.

- μεταφορά και συνεκδοχή μαζί

«Ο κύριος αυτός είχε **τοξωτά φρύδια**» (φρύδια με σχήμα σαν τόξα και παραπέμπει σε όμορφα μάτια)

-μεταφορά και υποδηλούμενη παρομοίωση

«έπρεπε να **κόβει το μυαλό μου**» {είναι πολύ έξυπνος- κόβει (σαν μαχαίρι) }

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκαν και προσανατολιστικές μεταφορές:

«**έκλαψε με μαύρο δάκρυ**»

«είπε στη μαμά του **ότι είναι στις μαύρες του**»

«έπιασα πάτο στο τεστ.»

- «Συναισθηματόανθρωποι»

Στους συναισθηματιανθρώπους, όπως ονόμασα αυτή τη δράση, σκοπός ήταν να περιγράψουν σε ιστορία πώς θα έμοιαζε ένα συναίσθημα αν ήταν άνθρωπος με το να πλάθουν παράλληλα μια ευχάριστη και δημιουργική ιστορία. Με βοηθητικές ερωτήσεις όπως «Πώς τον λένε;», «Που μένει;», «Τι δουλειά κάνει;», «Τι ρούχα φοράει;», «Ποιους έχει φίλους;» προέτρεψα τα παιδιά να προβούν στο χτίσιμο της ιστορίας τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν επιτυχώς γενικά στο σύνολό τους, με την εξαίρεση μιας ομάδας που έγραψε για τους εαυτούς τους και τι συναισθήματα έχουν χρησιμοποιώντας τη λέξη “αγάπη” ως κύριο όνομα.

«Αγάπη

*Γεια σας! Με λένε Δ. Β. και γράφω στο ημερολόγιό μου. Είμαι 10 χρονών και μένω Λαρίσης ** στα Φάρσαλα. Σήμερα ρώτησα τη μαμά μου για να βγω έξω με την Ελευθερία Γ. πήγαμε να κάνουμε μια βόλτα. Περπατώντας είδαμε έναν άνθρωπο που πήγε να **την πατήσσει αυτοκίνητο**. Εμείς με την Ελευθερία πήγαμε να την βοηθήσουμε. Γρήγορα πήραμε τηλέφωνο το ασθενοφόρο να έρθει να πάρει το κορίτσι. Εγώ τη ρώτησα πώς τη λένε και μου είπε πως τη λένε Αγάπη και τη ρώτησα που μένει και μου είπε πάνω στην πλατεία. Και τη ρώτησα πόσων χρόνων είναι και μου είπε 11 χρονών. Λίγο αργότερα **ήρθε το ασθενοφόρο** και εγώ πήρα τηλέφωνο τους γονείς της και τους ενημέρωσα.»*

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων για να αποφευχθεί η δυσκολία πραγματοποίηση της δράσης, ενώ παρατηρήθηκαν και ατομικές εργασίες λόγω του ότι δεν ήθελαν να “δουλέψουν” με ομάδα.

Σε αυτή τη δραστηριότητα, κύριο σχήμα λόγου είναι η προσωποποίηση, αφού ένα συναίσθημα (αφηρημένη έννοια) παρουσιάζεται ως άνθρωπος χρησιμοποιώντας ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, αφού όλη η περιγραφή κινείται γύρω από αυτό το θέμα, όλο το κείμενο είναι μεταφορική γλώσσα.

«Το Πάθος είναι ένα αγόρι...»

Εδώ, άλλη μια φορά εξεπλάγην, λόγω του ότι κάποια παιδιά απαρνήθηκαν την συγγραφή της ιστορίας του σε ρέοντα λόγο, προτιμώντας τη μορφή ποιήματος για να αναφερθούν στο συγκεκριμένο συναίσθημα- άνθρωπο που επέλεξαν να περιγράψουν.

«Τρέλα

Ήταν ένα αγοράκι

που στο χωριό του

όλοι ήταν πολύ τρελοί.

Το αγοράκι το έλεγαν

Ντίνο Τρέλα.

Ήταν 10 χρόνων

και πήγαινε Δ' τάξη.

Το χωριό του το έλεγαν

Τρελοχώρι.

Η δουλειά που κάνει

είναι κλόουν.

Οι φίλοι του είναι

πάρα πολύ τρελοί.

Τα ρούχα που φοράει ήταν

σκισμένα και τρελά.»

Συγκλονιστικές και ρεαλιστικές είναι οι καταγραφές των δύο ιστοριών που αφορούν το μίσος. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι τόσο έντονες, όσο έντονα είναι και τα βιώματα από αυτό το συναίσθημα.

«Είναι 500.000 χρόνων (υπήρχε από πάντα) . Μένει στα Καμένα Βούρλα και φοράει μπλουζάκι Λακόστ , μαύρο κουστούμι, άσπρο σλιπάκι, μαύρο παντελόνι και μαύρες μπότες. Βρίζει πάρα πολύ (προκαλεί απέχθεια, όπως συμβαίνει και με το συναίσθημα καθαυτό)...».

Η άλλη δε περιγραφή γράφτηκε με το παιδί να μιλά απευθείας στο συναισθηματόνθρωπο δείχνοντας τον αρνητισμό του προς εκείνον.

«Μίσος

Μίσος, Μίσος

είσαι κακό.

Θέλω να σε βγάλω

απ' το μυαλό.....

Μίσος, μίσος είσαι αγόρι

10 χρονών κι είσαι πολύ τρομακτικό.»

Από την άλλη, οι θετικοί συναισθηματόνθρωποι έχουν περιγραφεί πιο ζωντανά.

«Υπερηφάνεια

Η Υπερηφάνεια είναι κορίτσι. Είναι 19 χρονών. Μένει στο πανεπιστήμιο. Φοράει ένα μοβ φορεματάκι και μια στέκα με λουλούδι επίσης μοβ. Έχει πολύ μακριά μαλλιά με ροζ χρώμα. Δουλεύει στην εταιρεία “Πίστεψε στον εαυτό σου”. Οι καλύτεροι της φίλοι είναι η Αγάπη και η Χαρά.»

6.2.4. Αναστοχαστικότητα 2^ο Κύκλου

Κοιτάζοντας με μια περισσότερο κριτική και αναστοχαστική ματιά τον δεύτερο κύκλο της έρευνας, πιστεύω ότι σημαντικό σημείο, στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η διαρκής αλληλεπίδραση σκέψης και πράξεων, που συνέβη σε όλα τα στάδια της έρευνας και κυρίως στο σχεδιασμό και την παρέμβαση. Ως ερευνήτρια στοχαζόμουν προσωπικά και επιστημολογικά, σύμφωνα με τις θέσεις του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, αναγνωρίζοντας την εμπλοκή και το ρόλο μου σε όλη τη διαδικασία (Willig, 2008).

Θέτω ως περιορισμό την παρουσία των εκπαιδευτικών των τάξεων μέσα στην αίθουσα κάνοντας μερικές παρεμβάσεις προς τα παιδιά, καθώς αυτό μπορεί να συνέβαλε τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Ακόμη, περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί και η θέση της ερευνήτριας ότι η μη χρήση μεταφορικής γλώσσας στο γραπτό λόγο αποτελεί ζήτημα που πρέπει να αλλάξει.

Άξιος αναφοράς και ενασχόλησης είναι ο τομέας της συμμετοχής και της συνεργασίας μου με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους. Μετά την πρώτη συνάντηση που κατέληξε σε σχηματισμό έρευνας με τη σύμφωνη γνώμη και των δύο δασκάλων, το θέμα αντιμετωπίστηκε με περισσότερη σαφήνεια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί και ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της έρευνας, πάνω στον οποίο χτίστηκε ό, τι πραγματοποιήθηκε σε κάθε στάδιο. Συγκεκριμένα, έλαβα υπόψη μου την αξία και τις ικανότητες των παιδιών της δεδομένης ηλικίας και με ακριβή στοχοθεσία πραγματοποίησα τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της παρέμβασης. Από αυτό το τμήμα της έρευνας, αναδείχτηκε και η

καλή σχέση και συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με την ερευνήτρια, αλλά και με τα παιδιά.

Είχα πολύ καλή στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και αρκετές φορές με διαφορετικούς τρόπους διευκόλυναν το έργο μου. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, θεωρώ ότι και οι ίδιοι γνώρισαν νέες παιδαγωγικές τεχνικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης (Mills, 2007).

Αναγνωρίζω βέβαια, ότι η συνεχής συγγραφή, ίσως αποτελούσε βαρετή και μονότονη δραστηριότητα, ενώ θα μπορούσαν να γίνουν και άλλες πιο ενδιαφέρουσες, αλλά τα παιδιά συνειδητοποιώντας ότι θα μπορούν πλέον να χρησιμοποιούν εύστοχα μεταφορικές εκφράσεις, αντιλήφθηκαν μέσω της Δημιουργικής Γραφής ότι βρήκαν ένα νέο τρόπο έκφρασης συμπεριφορών και ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων. Επιπλέον, όταν οι μαθητές διερευνούν πλευρές της δικής τους κουλτούρας, προσφέρουν νέες, πολύτιμες οπτικές της πραγματικότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τέλος, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από μια έρευνα δράσης θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Άρα φτάνουμε όχι σε ένα τέλος , αλλά σε μια νέα αρχή.

7. Συμπεράσματα

Λόγω των απαιτήσεων της κοινωνίας, αυξάνεται συνεχώς η σημασία και ο ρόλος που παίζει το σχολείο ως η βασική παιδαγωγική μονάδα που αναλαμβάνει και ευθύνεται για τον εγγραμματισμό, την κοινωνικοποίησή και τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, πολλές είναι και οι ευθύνες, τις οποίες επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, ώστε να ανταποκρίνεται με συνέπεια στις ανάγκες και απαιτήσεις των παιδιών. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναθεωρήσει τις κλασσικές και απαρχαιωμένες πια μεθόδους.

Ένα από τα θεμελιώδη αντικείμενα προς διδασκαλία στο σχολείο αποτελεί και ο γραπτός λόγος, παράλληλα με την ενεργοποίηση της σκέψης των παιδιών, με σκοπό να τον κατακτήσουν. Οι βάσεις για τον σωστό εγγραμματισμό, λοιπόν, θέτονται με την εισαγωγή τους στο γραπτό λόγο, μέσα από την ενασχόληση με τον οποίο θα αντιληφθούν διάφορες επικοινωνιακές τεχνικές (Harper, 2012). Μέσα από ελκυστικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως το σχέδιο εργασίας που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία, θα μπορέσουν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας να ανακαλύψουν το γραπτό λόγο και να αποκτήσουν τα κίνητρα που χρειάζονται για να τον κατακτήσουν πλήρως στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω προκύπτουν φυσικά μέσω της δημιουργικής διάθεσης των παιδιών, την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταλάβουν και να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών τους. Οι διδάσκοντες, σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης κι αν υπηρετούν, έχουν ως καθήκον την καλλιέργεια της δημιουργικότητας με ανανεωμένες προσεγγίσεις και τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών. Η δημιουργικότητα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρέπει

να ενδυναμώνεται ανεξαρτήτως των όποιων εμποδίων και προκλήσεων που συναντώνται. Συνεπώς, υιοθετώντας νέες τεχνικές επιστημονικού επιπέδου ειδικότερα στην ανώτατη εκπαίδευση οι μέλλοντες πολίτες και άτομα της κοινωνίας, θα μπορούν να διαπραγματεύονται τα καλέσματα της νέας εποχής (Mumford, Medeiros, & Partlow, 2012). Γι' αυτό αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας, θα αναζητήσει και θα εντοπίσει τις κατάλληλες μεθόδους για την καλλιέργειά της, αρνούμενος τις λάθος και παγιωμένες ριζωμένες κρίσεις του, όχι μόνο μεταφέροντας γνώσεις αλλά και προάγοντας τη δημιουργικότητα σε όλους τους τομείς και τις μορφές.

Παρά την ελευθερία σκέψης, από την οποία πηγάζει η δημιουργικότητα, έχουν γίνει κινήσεις βαθμολόγησης ή αξιολόγησής της. Ωστόσο, η Βάθη (2011) τονίζει ότι η στάση που είναι προτιμότερο να κρατείται, είναι αυτή της κριτικής προσέγγισης και όχι της απόλυτα σωστής απάντησης δίνοντας σημασία στο τρόπο σκέψης και έκφρασης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Σκοπό δεν αποτελεί μόνο η αξιολόγηση του αποτελέσματος, αλλά και η διαδικασία σκέψης, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

Οι δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής είναι τέτοιες που ενέχουν όλα τα χαρακτηριστικά και εμπλέκουν όλες τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν. Και αυτές οι δράσεις θα έχουν σίγουρο αποτέλεσμα, αν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή όσοι προωθούν ανάλογες δραστηριότητες σε παιδιά πιστέψουν ότι αυτά μπορούν να γράψουν μια καλή ιστορία (Καρακίτσιος, 2014). Φυσικά οι απαιτήσεις καθορίζονται από την ηλικία και τις δεξιότητες που αρμόζουν σε αυτή. Το δύσκολο, όμως, αυτό έργο διευκολύνεται με την παροχή των κατάλληλων γνώσεων, εποπτικών μέσων και εργαλείων διδασκαλίας. Στην περίπτωση μάλιστα που κάποια από τα παιδιά δυσκολεύονται ή δεν ανταποκρίνονται “σωστά”, δεν πρέπει να τα αφήσουμε να

απογοητευτούν, αλλά να ενισχύσουμε την εντύπωση ότι όλοι μπορούν να τα καταφέρουν. Διότι τα οφέλη που θα αποκομίσει από όλη αυτή την εφαρμογή θα τον στηρίξουν και θα τον βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή του. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν τις ασκήσεις Δημιουργικής γραφής ως παιχνίδι και όχι μόνο ως δράσεις που σκοπό έχουν την επίτευξη ορισμένων μαθησιακών στόχων (Melrose, 2009).

Συγκεκριμένα, μέσα από την δραστηριοποίηση των παιδιών από τις εφαρμογές Δημιουργικής γραφής με σκοπό τη χρήση και κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας προκύπτουν και ορισμένα γενικά οφέλη, όπως η ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας, η χρήση των βιωματικών εμπειριών και γνώσεων καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων (Παπαρούση, Τσιλιμένη, Κιοσσές, 2011).

Μέσα από τις ιστορίες που έγραψαν τα παιδιά είναι καταφανής η παρουσία των πλούσιων βιωμάτων τους, γεγονός που υποστηρίζεται από την ποικιλία θεμάτων που επιλέχθηκαν, τόσο σε επίπεδο προσωπικών και αυτό-βιογραφικών εμπειριών τους, όσο και σε φανταστικές ή ονειρικές καταστάσεις που πιθανώς ελπίζουν τα παιδιά να ζήσουν ή φαντάζονται ότι μπορούν να συμβούν. Οι ιστορίες, επιπλέον, δεν αναπτύχθηκαν μόνο σε πεζά κείμενα, αλλά και σε άλλες μορφές, όπως κόμικς και διάλογοι. Αυτό, αποδεικνύει ιδιαίτερα οξυμένη φαντασία και δημιουργικότητα στο μέγιστο βαθμό. Τα δημιουργήματά τους βέβαια, σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντά τους αναλόγως του φύλου τους, χωρίς να υπάρχουν προκαταλήψεις και αρνητικές εναντιώσεις.

Σε συμφωνία με την Τσιλιμένη (υπό δημοσίευση), είναι το αξιοσημείωτο γεγονός της μεταβολής των στάσεων των παιδιών ως προς το ενδιαφέρον τους για την εφαρμογή της έρευνας. Με το πέρας της εφαρμογής κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την

εμπειρία τους διαφορετικά από ότι στην αρχή. Κάποιοι μάλιστα, υποστήριξαν ότι είναι «βαρετό» να γράφεις, σημείο που αποδεικνύει την αδιάψευστη αλλαγή της στάσης τους αργότερα. Κάποιοι από τους μαθητές αναγνώρισαν μεν τις δυσκολίες της γραφής, αλλά από την άλλη πλευρά τη θεώρησαν ενδιαφέρουσα ως εμπειρία, όπου ένιωσαν οι ίδιοι δημιουργικοί και ελεύθεροι να εκφραστούν. Η εμπειρία αυτή, ωστόσο διευρύνθηκε από τα κατάλληλα ερεθίσματα που παρατέθηκαν προσφέροντας καλύτερα αποτελέσματα. Όπως συνέβη και σε αντίστοιχη έρευνα των Lee & Green (2009), μια μαθήτρια τόνισε πως η φαντασία της «δούλεψε» (χρησιμοποίησε και εδώ μεταφορική γλώσσα!), αφού διέθετε περιορισμένο χρόνο και λέξεις για να σχεδιάσει με την ομάδα της την ιστορία τους.

Τα κυριότερα επιτεύγματα, ωστόσο, με την ολοκλήρωση της έρευνας αφορούν την εξέλιξη του γραπτού λόγου των παιδιών με τη χρήση της μεταφορικής γλώσσας και την συγγραφή δημιουργικών ιστοριών. Αρχικά, επιτεύχθηκε αλλαγή στάσης απέναντι στη χρήση μεταφορικών εκφράσεων, διότι στον πρώτο κύκλο της έρευνας θεωρούνταν ότι τα παιδιά δύσκολα θα παράγουν μεταφορικά σχήματα λόγου αυθόρμητα και χωρίς περαιτέρω οδηγίες. Παρόλο που πρώτα καταγράφηκαν λίγα παραδείγματα, αυτά ήταν αρκετά, γιατί απέδειξαν ότι υπήρχε το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο σχετικό με το μεταφορικό λόγο.

Επιπροσθέτως, επιτεύχθηκε η σταδιακή αναγνώριση και κατονομασία αρκετών σχημάτων μεταφορικού λόγου και διορθώθηκε η λανθασμένη αντίληψη και εντύπωση που είχε αποτυπωθεί στα παιδιά, ότι όλα τα μεταφορικά φαινόμενα μπορούν να συμπεριληφθούν στη γενική ονομασία “μεταφορά”.

Ακόμη, τα παιδιά γνώρισαν τη σημασία και ερμηνεία καινούριων μεταφορικών φράσεων, οι οποίες μέσω κατάλληλων θεμάτων και λέξεων εντάχθηκαν

στις ιστορίες που παράχθηκαν στο γραπτό λόγο. Άξιο αναφοράς είναι και το ότι στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν οι επιλεγμένες από τα παιδιά λέξεις για την συγγραφή των ιστοριών τους συνδέθηκαν με τα αντίστοιχα μεταφορικά σχήματα λόγου που άρμοζαν σε κάθε περίπτωση.

Σημαντική, για τους μαθητές ήταν και η φάση της έρευνας που περιλάμβανε παραδείγματα κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο- Ανθολόγιο, στο οποίο ανέτρεχαν όταν αντιμετώπιζαν πρόβλημα στη χρήση των εκφράσεων, που τους βοηθούσε στην ανάκληση οικείων παραδειγμάτων. Τέλος, πολλοί από τους μαθητές, ενώ ομολογούσαν πως ήταν η πρώτη τους φορά που επιχειρούσαν να γράψουν ελεύθερα μια ιστορία, αποκάλυψαν πως τόλμησαν και ότι τους άρεσε η δοκιμή.

Εν τέλει, καταλήγοντας, φαίνεται ότι τα παιδιά κατανόησαν το πόσο στενά συνδεδεμένη με το γραπτό λόγο είναι η μεταφορική γλώσσα και ότι η χρήση της στα διάφορα κείμενα δίνει ευχάριστη, ενδιαφέρουσα, χαρούμενη και ποιητική χροιά. Στο σύνολο των ιστοριών, παρατηρήθηκε η εύστοχη χρήση μεταφορικών εκφράσεων και σχημάτων λόγου, με το ξεδίπλωμα του ταλέντου των παιδιών στο Δημιουργικό Γράψιμο συνάμα. Τα παιδιά συμφώνησαν ότι θα προσπαθούν περισσότερο να εφαρμόζουν όλο και πιο συχνά μεταφορικές εκφράσεις στο γραπτό τους λόγο.

8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Έχοντας ως αφορμή την εφαρμογή που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα, στην οποία παρουσιάστηκαν ευρήματα σχετικά με την χρήση μεταφορικής γλώσσας μέσα από παιγνιώδεις καταστάσεις με σκοπό την καταγραφή πεζών κειμένων και ποιημάτων στα πλαίσια των εφαρμογών της Δημιουργικής γραφής, θα μπορούσαμε να προτείνουμε να επεκταθεί η χρήση αυτών των εφαρμογών και στη διδασκαλία και την εκμάθηση άλλων γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων. Τέτοια παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι η διδασκαλία των καταλήξεων των ρημάτων και των εξαιρέσεών τους, οι λέξεις με ομοιοκαταληξία και συναφή φαινόμενα που είναι πιο εύκολο, δημιουργικό και εποικοδομητικό να διδαχτούν με τη βοήθεια διάφορων τεχνικών Δημιουργικής γραφής.

Ακόμη, πολλαπλά θα ήταν τα οφέλη από τη χρήση των εφαρμογών Δημιουργικής Γραφής και σε μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με το γλωσσικό σχολικό μάθημα. Πολύ ενδιαφέρουσα θα ήταν η υλοποίηση ενός προγράμματος Δημιουργικής γραφής που να εμπλέκει μαθήματα των Θετικών και Φυσικών Επιστημών, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι ένα κράμα της χρήσης των δύο τόσο διαφορετικών γλωσσών που αξιοποιεί η κάθε μία από τις παραπάνω επιστήμες (Sahbaz, & Duran, 2011).

Ειδικότερα, η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να είναι μια πολύ ευχάριστη και ευφάνταστη δραστηριότητα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία ή άλλες διαταραχές του λόγου. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρήσιμο θα ήταν να παρέχεται πλούσιο και πολυαισθητηριακό υλικό σε συνδυασμό με τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, ώστε να πραγματοποιηθεί η ενεργοποίηση της προσοχής και της συγκέντρωσης. Έτσι, το παιδί εμπλέκεται σε μια δημιουργική

διαδικασία που του παρέχει πολλές εμπνεύσεις για τη δημιουργία λόγου. Διότι μέσα από αυτή τους την ενασχόληση, τα παιδιά με δυσλεξία ή/και μαθησιακές δυσκολίες μέσω της κατάλληλης υποστήριξης θα αποκτήσουν κίνητρα έχοντας την πεποίθηση ότι δημιούργησαν κάτι μόνο τους (Γαρυφαλάκη, 2012).

Αποτελέσματα που προκύπτουν από τέτοιες εφαρμογές αποδεικνύουν πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει τόσο εξατομικευμένα όσο και σε ομαδικό επίπεδο, κάνοντας τους συμμετέχοντες να εκφραστούν και να είναι ενεργητικοί και υπεύθυνοι αποστολείς αλλά και παραλήπτες μηνυμάτων, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα το γράψιμο. Με την εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση στην Ελλάδα σε όλες τις δομές και βαθμίδες της προάγεται η πορεία για την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των μαθητών, που αποτελούν ικανότητες σχετικές με το γραπτό λόγο, κατά τη χρήση των οποίων καλλιεργείται τόσο η γλώσσα και η έκφραση, όσο ενεργοποιείται η φαντασία τους και η επινοητικότητά τους οδηγούμενοι στη λύση των ζητημάτων που έχουν τεθεί. Όταν ο εκπαιδευτικός κινητοποιήσει την ενεργό διάθεση στους μαθητές μέσω παιγνιωδών διαδικασιών, τότε αυτοί θα βρουν τον τρόπο για να λειτουργήσουν, να αντιληφθούν και να χρησιμοποιήσουν εμπνεύσεις και λέξεις.

9. Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βάθη, Π. (2011). Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια αρχική-πilotική έρευνα. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών-Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Διά Βίου Εκπαίδευση: Πολιτικές, Επιμόρφωση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, Πάτρα.

Γαρυφαλάκη, Ε. (2012). *Καλός Αγωγός: Χώρος Πολλαπλής Νοημοσύνης*. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου, 2013, από http://kalosagogos.blogspot.gr/2012/10/blog-post_18.html.

Γαρυφαλάκη, Ε. (2013). *Πολλαπλή Νοημοσύνη: Ανακαλύψτε τις ικανότητες, τις κλίσεις και τα κρυφά ταλέντα των παιδιών σας*. Αθήνα: Εκδόσεις.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης : Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Δαφέρμου, Χ, Κουλούρη, Π, Μπασαγγιάννη, Ε, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δελώνης, Α. (1989). Η λογοτεχνία για παιδιά και νέους. *Φιλολόγος*. 55, 51-53.

Κακανά, Δ. (1999). Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία. *Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού*. 14, 57.

Καραγιάννης, Σ. (2010), Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-

Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, www.scribd.com/doc

Καρακίτσιος, Α. (2014). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95

Κουθούρης, Χ. (2009). *Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, ακραία αθλήματα*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Κουτσοβάνου, Ε., (2000), *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Κωτόπουλος, Τ. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*. (15) ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95

Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Μαγνήσαλης, Κ. (2002), Δημιουργική σκέψη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάνου, Β. (2011). *Η ψυχοπαιδαγωγική της δημιουργικότητας : Θεωρία και εφαρμογή προγράμματος ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των νηπίων και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, καθώς και άλλες εισηγήσεις, μελέτες και άρθρα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης γενικότερα.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μιχαλοπούλου, Α. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση : Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μουσενά, Ε. & Πούμπρου, Μ. (2012). Οι Λέξεις και τα Πράγματα στην Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, *Β' Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: " Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής , Ψυχοπαιδαγωγικής & Παιδιατρικής "*, Αθήνα, 10-11 Νοεμβρίου 2012. Αθήνα, 2, 26-32.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών.* www.pischools.gr. Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Μ. (2002). Μεταξύ γραφής και εικόνας: παιχνίδια γραφής στους δρόμους της πόλης. Στο Α. Σταύρου-Σηφάκη & Φλιάτουρας, Α. (επιμ.). Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 23^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, 89-99.

Παπαϊωάννου- Σπυρούλια, Α. (2010). *Η γνωστική- πραγματολογική κατανόηση του μεταφορικού λόγου μέσω της ερμηνείας παροιμιών και μετωνυμιών.* Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Παπαντωνάκης, Γ. (2012). ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Η περίπτωση των συγκρούσεων. *Κείμενα*. (15) ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=261:15-papantonakis&catid=59:tefxos15&Itemid=95

Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαρούση Μ., Τσιλιμένη Τ. & Κιοσσές Σ,(2011), Γνωστική Ποιητική και λογοτεχνία: Αξιοποιώντας την εννοιολογική μεταφορά στην ερμηνευτική προσέγγιση της ποίηση: (Κ.Δημουλά,, «Μοντάζ»).Στο Πουρκός Μ. & Κατσαρού Ε.(επιμ), «Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση», Νησίδες, Αθήνα, 233-251.

Παπαρούση, Μ. (2008). Εννοιολογική μεταφορά : μια απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης. *Κείμενα*. 8, 1-19.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γκελμπέσης Γιώργος.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2009). *Δαίδαλος. Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γκελμπέσης Γιώργος.

Πόρποδας, Κ., (2002), *Η Ανάγνωση*, Πάτρα: Πόρποδας.

Πρασάς, Β. (2006). *Θεωρία και Πράξη- Έκφραση- Έκθεση Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Κοκοτσάκης.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. (Γ. Κασαπίδης, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιβροπούλου, Ρ. (2009). *Διδακτική πράξη και θεωρία. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε. & Παναγοπούλου, Έ. (2008). *Δημιουργική σκέψη- Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σουλιώτης, Μ.(2012)Δημιουργική Γραφή. Οδηγός πλεύσεως. Π.Ι. Υ.Π.ΠΟ. Κύπρου.

Ταφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιλιμένη, Τ. (υπό δημοσίευση). «Μικρές περιπλανήσεις στο δάσος» των Λέξεων: Δημιουργική γραφή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. 1^ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013.

Τσιλιμένη, Τ. (2012). «Μεγάλες Προσδοκίες»: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με φοιτητές του ΠΤΠΕ του ΠΘ. *Κείμενα*. (15) ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=262:15-tsilimeni&catid=59:tefxos15&Itemid=95

Τσιλιμένη, Τ., Γραΐκος, Ν., Καΐσαρης, Α. & Καπλάνογλου, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το δελφίνι*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (Α.Π.Σ.). (2^ο μέρος), 209.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης., 27.

Φύκαρης, Ι. (2006). Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *Τα Εκπαιδευτικά*. 101-102, 164-175.

Χατζή, Μ. (2013). *Ο μαγικός κύριος Κολοτούμπας γράφει ιστορίες: Δημιουργική γραφή για παιδιά Δημοτικού*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χουϊζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. (Μετ.: Ροζάνης, Σ. & Λυκιαρδόπουλος, Γ.). Αθήνα: Γνώση.

Χρονάκη, Α. (2010). *Η συμβολή της ανάγνωσης μυθιστορημάτων στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων*. Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barron, F. & Harrington, D.M. (1989). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, vol. 32, pp. 439-476.

Boulter, A. (2007). *Writing Fiction: Creative and Critical Approaches*. New York: Palgrave Macmillan.

Bradley, F. (2012). Creativity: does place matter?. *London Review of Education*. 10, (2), 145-157.

Chambers, A. (2011). *Tell Me: Children, Reading and Talk - How Adults Help Children Talk Well About Books*. Colorando: Trimble Press.

Cho, Y., Chung, H., Choi, K. & Seo, C. (2013). The emergence of student creativity in classroom settings: A case study of elementary schools in Korea. *Journal of creative Behaviour*. 47, (2), 152-169.

Clark, C.M. (1988). «Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking». *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Curtis, A. (2009). Rethinking the Unconscious in the Creative Writing Pedagogy. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 6, (2), 105-116.

Davis, T. (2000). «Confidence! Its role in the creative teaching and learning of design and technology». *Journal of Technology Education*. 12(1), 18-31.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York, Routledge.

Duffy, B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. (Α. Βεργιοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Fraser, D. (2006). The creative potential of metaphorical writing in the literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*. 5, (2), 93-108.

Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. (Επιστημονική επιμέλεια: ΜπεζεβέκηςΗ.). Τόμος πρώτος. Αθήνα: Gutenberg.

Florida Department of Education– Office of Early Learning (2010). Curriculum Approval Process for Low Performing Providers, 6.

Grant, A., Hutchison, K., Hornsby, D. & Brooke, S. (2008). Creative pedagogies: “Art-full” reading and writing. *English Teaching: Practice and Critique*. 7, (1), 57-72.

Griffin, P. &Nguyet Anh, P. (2005). Assessment of Creative Writing in Vietnamese Primary Education. *Asia Pacific Education Review*. 6, (1), 72-86.

Harper, G. (2008). A Typology of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (2), 77-79.

Harper, G. (2012). Creative Writing: 40 Years, 400 Years, 4000 Years *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 4, (3), 171-173.

Hughes, C. & Tight, M. (2013). The metaphors we study by: the doctorate as a journey and/or as work. *Higher Education Research & Development*. 2, (1), 1-12.

Krauth, N. & Brady, T. (2006). *Creative writing: theory beyond practice*. Tenerife: Post Pressed.

Krieger, J. (2013). Last Resort or Roll of the Die? Exploring the Role of Metaphors in Cancer Clinical Trials Education Among Medically Underserved Populations. *Journal of Health Communication: International Perspectives*. 1, (1), 1-17.

Kroll, J. (2012). Targeting an International Audience: Can Creative Writing Texts Cross the World Without Jet Lag?. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 4, (3), 174-185.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western Thought*. Chicago: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Leahy, A., Halloran, L. & Jaenichen, C. (2014). Textures, Modelling, Collage Q Creative Writing and the visual Arts. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 11, (1), 117-133.

Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*. 34, (6), 615-630.

Mills, G.(2007). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson Education, Inc.: New Jersey

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*. 45, (3), 289-294.

Melrose, A. (2009). Reading and Righting: Carrying on the 'Creative Writing Theory' Debate. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 4, (2), 109-117.

Morris, G. & Sharplin, E. (2004). The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: A Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*. 47, (1), 49-65.

Mumford, M., Medeiros, K. & Partlow, P. (2012). Creative Thinking: Processes, strategies and Knowledge. *Journal of Creative Behaviour*. 46, (1), 30-47.

Nagai, Y. (2008). From Enjoyment to Critical Thinking: A Journey of Developing Creativity and Critical Awareness in Story Writing in a Melanesian Community. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (2), 150-162.

Nichols, C. (2008). Dear Students of Amy: Creative Writing, Writing Studies and the Department of Anguish – with Mumblings Here and There on the Post-Theory Lyric. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (2), 80-88.

Prescott, L. (2012). Life writing and life-learning: an analysis of creative writing students' work. *Studies in Continuing Education*. 34, (2), 145-157.

Rodriguez, A. (2008). The 'Problem' of Creative Writing: Using Grading Rubrics Based On Narrative Theory as Solution. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (3), 167-177.

Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts: selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Runco, M.A. (2007a). *Creativity-Theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier Academic press. Amsterdam, Boston.

Sahbaz, N. & Duran, G. (2011). The efficiency of cluster method in improving the creative writing skill of 6th grade students of primary school. *Educational Research and Reviews*. 6, (11), 702-709.

Saunders, S. (2012). Silences and silence in 'creativity'. *London Review of Education*. 10, (2), 215-225.

Seiler, G. (2013). New Metaphors About Culture: Implications for Research in Science Teacher Preparation. *Journal of research in science teaching*. 50, (1), 104-121.

Seung, E., Park, S. & Narayan, R. (2010). Exploring Elementary Pre-service Teachers' Beliefs About Science Teaching and Learning as Revealed in Their Metaphor Writing. *Junior Science Educational Technology*. 20, 703-714.

Sheppard, R. (2008). Poetics as Conjecture and Provocation. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (1), 3-26.

Smith, H. (2006). Emerging from the Experiment: A Systematic Methodology for Creative Writing Teaching. *New Writing*. 3, (1), 17-34.

Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. White Plains, New York: Longman.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*. 34, 1-31.

Strand, T. (2011). Metaphors of Creativity and Workplace Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55, (4), 341-355.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989) "Emerging literacy: New perspectives." Στο *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. (Επιμ.) D. Strickland and L. Morrow. Newark, DE: International Reading Association.

Turner, S. (2009). *Participant observation: a fieldwork technique*. Vol22 (4), 24-25

Webb, J. & Melrose, A. (2014). Understanding the Value and the Impact of the "Shock": Examining the Creative Writing Doctorate. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 11, (1), 134-148.

Wilf, E. (2013). Streamlining the Muse: Creative Agency and the Reconfiguration of Charismatic Education as Professional Training in Israeli Poetry Writing Workshops. *Ethos*. 41, (2), 127-149.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method* (2nd Ed.). Berkshire, England: Open University Press.

Zapata, G. & Lacorte, M. (2007). Preservice and Inservice Instructors' Metaphorical Constructions of Second Language Teachers. *Foreign Language Annals*. 40, (3), 521-534.

Ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν

- www.onlineclass.gr
- <http://www.lexigram.gr>
- www.pi-schools.gr
- <http://filologeia.blogspot.gr/2012/09/blog-post.html>
- <http://www.greek-language.gr>
- <http://keimena.ece.uth.gr>
- <http://users.sch.gr/salnk/online/glossa/glsxhmata.htm>

10 . Παράρτημα

***Σημείωση:** Με υπογράμμιση εμφανίζονται οι λέξεις που έχουν προκύψει από τα λεξοπαίχνιδα, με **έντονη γραφή** οι μεταφορικές φράσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί και με **κόκκινη γραφή** οι λάθος χρησιμοποιημένες λέξεις ή φράσεις.

Ιστορίες για ανίχνευση του ζητήματος

Τμήμα Δ2

Η εκδρομή με την οικογένειά μου

Μια φορά η μαμά μου αποφάσισε να πάμε 1 μικρή εκδρομή στο δάσος στο βουνό. Εκεί πήραμε και τον σκύλο μας, την Louiza. Αφού περπατήσαμε πολύ, βρήκαμε το μέρος που θέλαμε να καθίσουμε για να κάνουμε ένα πικνίκ. Η μαμά μου πήρε τη μπάλα και παίζαμε. Η μαμά μας είχε μια έκπληξη. Εκεί ήταν και η οικογένεια της Βασιλικής. Παίξαμε όλοι μαζί. Όλα ήταν υπέροχα για μια μέρα. Μετά αρχίζει το σχολείο. Κρίμα!

(Δ.Κ.)

Η εκδρομή για όλους

Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχε ένα σχολείο που έκανε πολλές εκδρομές και τα παιδιά χαίρονταν πάρα πολύ με τους δασκάλους. Είχαν ξεκινήσει για μια εκδρομή στη Θεσσαλονίκη. Εκεί τραγουδάγαμε, παίζαμε και ζωγραφίζαμε. Εκεί όμως είχαν πάρα πολύ ωραία πράγματα και μετά κι αυτά τα έκαναν. Έτσι, μετά φύγαμε όλοι μαζί και μετά πήγαμε στα σπίτια μας.

(Μ.Σ.)

Μια τριήμερη εκδρομή

Ένα πρωί με το σχολείο μου, το 1^ο Δημοτικό Φαρσάλων πήγαμε μια τριήμερη εκδρομή στην Καρδίτσα, χωρίς τους γονείς μας όμως. Αυτή την εκδρομή την ανακοίνωσε ο διευθυντής του σχολείου μας. Σ' αυτή την εκδρομή πήγαμε με λεωφορείο. Όταν φτάσαμε εκεί, πρώτα πήγαμε στο Μουσείο της Καρδίτσας, μετά πήγαμε στην ταβέρνα να φάμε και ύστερα πήγαμε στο λεωφορείο και φάγαμε αυτά που είχαμε μαζί μας. Σ' αυτή την εκδρομή πήγε μόνο η τετάρτη Δημοτικού.

(X.Z.)

Ένας μικρός ποντικός

Μια φορά ήταν ένας ποντικός που βρισκόταν σ' ένα σχολείο με κάποιους μαθητές που περίμεναν τους γονείς τους για να τα πάρουν. Μια οικογένεια είχε πάει να πάρει το παιδί της και είχαν δει ένα μικρό ποντικό. Τους άρεσε αυτός ο ποντικός και τον είχαν πάρει σπίτι τους. Έτσι ήταν τόσο ευχαριστημένοι που άρεσε και στο παιδί τους.

(A.K.)

Μια φανταστική ημέρα στο χωριό (εικονογραφημένο)

-Όχι πάλι έχει Μπάτμαν. Πωωωωωω βαριέμαι!

(Αρχίζει μια βαρετή μέρα στα Φάρσαλα, εδώ που ζω)

- Μιχαήλ, θα πάμε στο χωριό στο Πολυνέρι και είναι και ο Μπάμπης.
- Γιούπι! χα χα!
- Έλα Δημήτρη γρήγορα!
- Φόρτωσε τα πράγματα!
- Τώρα τώρα!

-Μιχαήλ γιούπι!

-Γεια Μπάμπη!

-Γεια σας Κύριε Δημήτρη!

-Μπάμπη πάμε να παίξουμε με τις κομπίνες;

Τελικά πέρασα πολύ ωραία!

(M.N.)

Μια βόλτα στο γήπεδο

Μια μέρα πήγα στ γήπεδο με τους φίλους μου. Στο γήπεδο καθίσαμε στις καρέκλες. Είδαμε έναν ωραίο αγώνα. Εκεί που καθόταν ένας Βασίλης έσπασε η καρέκλα του. Νίκησε η ομάδα μας. Μετά πήγαμε σπίτι. Ήταν πολύ ωραίος αγώνας.

(Σ.Κ.)

Μια βόλτα στο γήπεδο

Σήμερα το πρωί, όταν ξύπνησα, συναντήθηκα με ένα παιδί και αποφασίσαμε να πάμε στο γήπεδο. Πήγα στο σχολείο και περίμενα **για να έρθει η ώρα**. Όλη μέρα περίμενα ώσπου έφυγα από το σχολείο. Όταν έφτασα στο σπίτι, έφαγα γρήγορα, έκανα τις εργασίες μου και τον πήρα τηλέφωνο και μου είπε πως με περίμενε στο γήπεδο. Πέρασα υπέροχα.

(Γ.Κ.)

Σήμερα κανόνισα να κάνω γενέθλια και το είπα στη μαμά μου και εκείνη μου είπε ναι. Ήθελα να το κάνω στο σπίτι. Κάλεσα τη Βασιλική, την Αλεξάνδρα, την Έλενα, τη Δήμητρα, το Γιώργο και την Ελισάβετ. Όταν ήρθαν στο σπίτι μου ήμουν τόσο χαρούμενη. Στην αρχή καθίσαμε στα μαξιλάρια και φάγαμε πατατάκια. **Μετά ήρθε και η τούρτα. Έκλεισα τα 9 και μπήκα στα 10.** Μετά αρχίσαμε να παίζουμε παιχνίδια, αλλά πιο πολύ μαξιλαροπόλεμο.

(Β.Μ.)

Σήμερα λέγαμε να πάμε στην Αγγλία. Σήμερα μαζεύουμε τα πράγματά μας. Είμαι πολύ χαρούμενος που θα γνωρίσω **νέο κόσμο**. Εκεί θα πηγαίνουμε στα μαγαζιά, στα εμπορικά, σε εστιατόρια και θα μένουμε σε ξενοδοχείο **5 αστέρων**. Επίσης, εκεί θα παίζω με άλλα παιδιά.

(ανώνυμο)

Η σοφή γάτα (εικονογραφημένο)

Αχ βαριέμαι! Δεν έχει καλά έργα. Μόνο κλεμμένα όνειρα.

Ας πάω σούπερ μάρκετ.

(επιγραφή): Σούπερ Μάρκετ Γαλαξίας. Κάνει τα ψώνια σας.... Σούπερ τιμές στο Γαλαξία

Ας πάω ταμείο.

-Πάρε αυτό το γατί τα αναστάτωσε όλα εδώ μέσα.

- Ένα γάλα ήθελα. Αχ που κατάντησα.

(Η γάτα μπήκε φυλακή)

Αχ ήρθε και μ' έσωσε!

Σπίτι μου σπιτάκι μου! Θα δω κλεμμένα όνειρα.

(ανώνυμο)

-Μπάμπη πάμε χωριό. Είναι ο Μιχαήλ.

-Γιούπι.

-Γεια σου Μιχαήλ.

-Πάω να φέρω τρακτέρ.

-Τα έφερα. Πάμε να παίξουμε.

-Γαβ! Γαβ!

-Σκυλιά. Τρέξε!

-Ρίξε μπίλιες.

-Α! γλιτώσαμε από τα σκυλιά.

(Χ. Κ.)

Μια βόλτα στο δάσος

Ένα πρωί όταν ξύπνησα, ξεκίνησα αμέσως για να πάω στο γήπεδο. Εκεί βρήκα πολλούς φίλους μου. Καθώς παίζαμε μπάλα ένα παιδί χτύπησε. Το παιδί αυτό το έλεγαν Μπάμπη. Τότε τον πήγαν στο νοσοκομείο. Εκεί μας είπαν ότι είχε μεγάλο πρόβλημα στο πόδι. Εμείς πήγαμε αμέσως σπίτι να ηρεμήσουμε τη μαμά. Του Μπάμπη του άρεσε πολύ το ποδόσφαιρο, όπως και του αδερφού του, δηλαδή εμένα. **Δεν είχαμε βρει ησυχία** όλο το βράδυ. Ευτυχώς την άλλη μέρα μας είπαν ότι ήταν καλά. Τότε τον πήραμε σπίτι και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

(Α. Γ)

Μια μέρα στη θάλασσα

Μια μέρα είχα πάει στη θάλασσα με τη μαμά, το μπαμπά, τη γιαγιά, την αδερφούλα μου και την ξαδέρφη μου και εγώ. Όταν φτάσαμε εκεί, εγώ αμέσως βούτηξα στη θάλασσα και το νερό ήταν ζεστό, αλλά καθώς περπατούσα με τσίμπησε ένας κάβουρας. Και μετά με πήγαν στο σπίτι για να σταματήσει.

(Σ.)

Ένας περίπατος στο δάσος

Μια μέρα εγώ και οι φίλες μου πήγαμε στο δάσος. Από νωρίς το πρωί, πολύ νωρίς. Όταν φτάσαμε πολύ ψηλά βάλαμε μια σκηνή. Μετά πήγαμε να μαζέψουμε ξύλα για το βράδυ που θα ψήναμε. Κάναμε βόλτες για πολλές ώρες, ώσπου βράδιασε. Φτάσαμε στη σκηνή, ψήσαμε και μετά **ξαπλώσαμε κάτω απ' τα άστρα.**

(ανώνυμο)

Οι μικρές χελώνες

Κάποτε ήταν μια χελωνίτσα που γέννησε τα' αυγά της και τα έθαψε στην άμμο. Μετά από καιρό **τα αυγά έσκασαν** και τα χελωνάκια αντί να πάνε προς τη θάλασσα, από το φως των μαγαζιών πήγαν στο δρόμο. Το πρωί η χελώνα βγήκε να ψάξει τα 8 μικρά χελωνάκια, μα δεν ήταν πουθενά. Προσέχετε τις θάλασσες, μην πετάτε σκουπίδια και όπου βρίσκετε τις ταμπέλες «ΠΡΟΣΟΧΗ ΧΕΛΩΝΕΣ» καλύτερα να προσέχετε που κάθεστε.

(B. N.)

Μια φορά πήγαμε στο θέατρο και είχε **γεμίσει γεμάτο** ποντικούς στην άκρη του δρόμου. Όταν πήγαμε είχε περάσει μια γάτα, ένας σκύλος κι ένα παιδί είχε έρθει μαζί μας.

(ανώνυμο)

Μια φορά είχαμε πάει εκδρομή στο Πήλιο και είχε πολύ κρύο, είχε και πολύ χιόνι και μετά πήγαμε στο Βόλο για να πιούμε σοκολάτα και το βράδυ είχαμε πάει στη Λάρισα στα ξαδέλφια μου. Μετά την άλλη μέρα είχαμε πάει στο χωριό του μπαμπά για να δούμε τους παππούδες και μετά το μεσημέρι πήγα το σκυλάκι μου στην παιδική χαρά και μετά το απόγευμα πήγα το άλλο σκυλάκι βόλτα. Την άλλη μέρα πήγα στο γήπεδο για να παίξω μπάλα, αλλά δεν έπαιξα πολύ γιατί χτύπησα το πόδι μου. Και την άλλη μέρα έβαλα γάζα γιατί με πονούσε το πόδι και δεν πήγα να παίξω καθόλου. Και μετά πήγα στο χωριό για να παίξω μπάλα με τους φίλους μου ως το βράδυ.

(ανώνυμο)

Τμήμα Δ1

Μια φορά ήταν μια μικρή και άτακτη, μικρή όμορφη νεράιδα που πήγαινε στο νεραϊδοσχολείο και μια μέρα αποφάσισε να βάλει κάποια αγκάθια στην καρέκλα της δασκάλας της! Η δασκάλα της πήγε να καθίσει και ακούγεται μια τσιρίδα «Ααααααα»!

-Ποιος το έκανε?;

-Εγώ! ΧΑΧΑΧΑ!!!!!!

-Έξω στο λυκειάρχη!!!!!!

-Σ' αυτόν το φαλακρό!?

(Ε. Γ.)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Κοκκινοσκουφίτσα. Μια μέρα πήγαινε στη γιαγιά. Στο δρόμο που πήγαινε είδε κάτι όμορφα λουλούδια και είπε: «Ας πάρω για να τα πάω στη γιαγιά μου που είναι πολύ άρρωστη!» στο δρόμο που πήγαινε, βρίσκει το λύκο και την ρωτάει: «**Που πας κοριτσάκι;**» -Στη γιαγιά μου που είναι πολύ άρρωστη. Ο λύκος μετά της είπε: «**Πήγαινε εσύ από αυτόν το δρόμο που μπορείς να φτάσεις πιο γρήγορα**». –Εντάξει, είπε η κοκκινοσκουφίτσα και άρχισε το δρόμο της. Ο λύκος όμως την κορόιδεψε και αυτός έφτασε πρώτος. Μπαίνει μέσα στο σπίτι και τρώει τη γιαγιά. Κάθεται στο κρεβάτι. Έρχεται η Κοκκινοσκουφίτσα. Μπαίνει μέσα στο σπίτι, βλέπει την γιαγιά στο κρεβάτι και την πλησιάζει. Μόλις την πλησιάζει πετάγεται ο λύκος να τη φάει. –Βοήθεια, βοήθεια, βοήθεια. Την ακούει ο κυνηγός, πηγαίνει, βλέπει το λύκο. Βγαίνει έξω με το τουφέκι του, τον σημαδεύει και τον πυροβολάει. Τον ρίχνει κάτω, ανοίγει την κοιλιά του λύκου, βγάζει την γιαγιά και ζήσαν αυτή καλά και εμείς καλύτερα.

(Χ. Μ.)

Μια φορά κι έναν καιρό ήμασταν στην Αμερική μαζί με τους φίλους μου και είχαμε ταξιδέψει στο διάστημα σε έναν πλανήτη που τον έλεγαν Γκάλαξι. Ήταν πολύ παράξενος γιατί είχε πολλά άγρια πλάσματα. Είχαν τέσσερα κεφάλια, έξι πόδια, πέντε χέρια και πολλά στόματα. Υπήρχαν πολλά μικρόσωμα και μεγαλόσωμα. Τα μικρά ήταν πιο ήρεμα αλλού. **Το κακό ήταν** ότι όλα τα ζώα ήταν άγρια και σαρκοφάγα. Υπήρχαν φυτά που είχαν γλώσσα και κατάπιναν τα έντομα. Το πιο ωραίο ήταν πως υπήρχαν εξωγήινοι. Είχαν ένα τεράστιο βασίλειο και μετά ένας απέραντος ωκεανός που υπήρχαν ψάρια. Γρήγορα γνωρίσαμε τους εξωγήινους και μάθαμε τις θρησκείες τους. Μετά γυρίσαμε στη γη και ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι για το ταξίδι μας.

(Γ. Δ.)

Μια μέρα πήγα στο γήπεδο να δω την Α.Ε.Κ. και άκουγα τους οπαδούς να τραγουδούν τον ύμνο της. Όταν άρχισε ο αγώνας όλοι άρχισαν να φωνάζουν συνθήματα και να ανάβουν φωτιές. Μόλις μπήκε το πρώτο γκολ στο εικοστό έβδομο λεπτό όλοι πανηγύριζαν. Τελικά το ματς έληξε στο ενενήντα. Ήμουν χαρούμενος που κέρδισε η Α.Ε.Κ. γιατί είναι η αγαπημένη μου ομάδα στο ποδόσφαιρο.

(Κ. Π.)

Μια φορά κι έναν καιρό πήγαμε στο Βόλο με τους γονείς μου. Το καλοκαίρι που κάναμε μπάνιο στη θάλασσα δεν είχα φίλους, αλλά έψαχνα ένα παιδί, αλλά το βρήκα. Εκείνη την ώρα περνούσα από τα καράβια και σκεφτόμουν «θα το ξαναδώ ή όχι». Σκέφτηκα ότι θα το ξαναδώ μάλλον. Κοιμήθηκα και μετά ήρθε το βράδυ. Δεν βγήκα έξω και μετά έβλεπα **τα αστέρια να ζωγραφίζουν εμένα και το φίλο μου να παίζουμε μαζί. Με πήρε ο ύπνος** στην καρέκλα. Μετά το πρωί πήγαμε στη θάλασσα και τον περίμενα. Τον είδα να έρχεται προς εμένα και μόλις τον είδα, χάρηκα που τον είδα. Του είπα: «Θέλεις να παίζουμε;». Μου απάντησε: «Ναι τέλεια!». Εκεί μέναμε στο ίδιο διαμέρισμα. Το βράδυ βγήκαμε μαζί να ψαρέψουμε, να παίζουμε, να φάμε παγωτό και να μιλήσουμε. Όταν τον φώναξε η γιαγιά του πήγα κι εγώ και μου είπε: «Πώς σε λένε;». «Ηλία», απάντησα. –Εσύ το Βάιο ξέρεις τι τον έχεις; Ξάδερφο.

‘όταν πηγαίναμε μαζί για μπάνιο κάναμε ζαβολιές, αλλά πηγαίναμε στα βράχια και κάναμε βουτιές και άλλα. Αλλά ήρθε η ώρα όμως να γυρίσει στην Αθήνα. Εγώ στενοχωρήθηκα, αλλά θα ξαναερχόταν.

(Η. Κ.)

Μια βόλτα στο δάσος

Μια μέρα πήγα στο δάσος για κατασκήνωση. Εκεί είχε πολλά καταπράσινα δέντρα και πολύχρωμα. Είχε πολλούς καταρράκτες. Είχε πολλά χόρτα. **Έφτασε βράδυ. Ακούγονταν ο ήχος του ποταμιού που κυλούσε. Ο ήχος των ζώων. Έφτασε το πρωί.** Περπάτησα μέσα στο δάσος. Είδα διάφορα ζώα. Οι καταρράκτες κυλούσαν απαλά. Τα νερά έφεφταν με ορμή. Το δάσος ήταν καταπληκτικό.

(Δ. Κ.)

Μια δροσερή νύχτα του Αυγούστου εγώ και οι φίλοι μου πήγαμε στην πλατεία για να παίζουμε με τα όπλα. Μόλις φτάσαμε βρήκαμε και τα άλλα παιδιά που θα παίζαμε.

Όταν δόθηκε το σύνθημα κρυφτήκαμε και άρχισε το παιχνίδι. Παίζαμε περίπου 2 ώρες και 30 λεπτά. Το παιχνίδι ήταν πολύ διασκεδαστικό και τελικά η ομάδα, που ήμουν εγώ, νίκησε. Αυτή η μέρα θα μου μείνει αξέχαστη σε όλη μου τη ζωή.

(Α. Τ.)

Το αγαπημένο μου παιχνίδι

Μ' αρέσουν πολύ τα παιχνίδια γιατί με διασκεδάζουν. Παιχνίδια έχω πολλά από τα γενέθλιά μου. Ανάμεσα σε αυτά σ' αυτά ξεχωρίζει το επιτραπέζιο ποδοσφαιράκι subbuteo με το οποίο παίζω μόλις τελειώνω τα μαθήματα του σχολείου. Αυτό το παιχνίδι έχει σημαντική αξία γιατί πρώτα απ' όλα μ' αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο. Παίζω συνέχεια με τους φίλους μου και έχω μεγάλη μανία με τα ποδοσφαιράκια.

(Θ. Β.)

Η ιστορία μου!

Γεια σας! Είμαι η Δήμητρα και είμαι η μικρότερη της οικογένειας. Έχω έναν μπαμπά, μια μαμά και μια μεγαλύτερη αδερφή. Τα ονόματά τους είναι: Βαγγέλης, Ευαγγελία και Μαρίνα. Όπως σας είπα με λέμε Δήμητρα, πάω σχολείο και τάξη Τετάρτη δημοτικού. Έχω πολλές φίλες και φίλους. Επίσης, μου αρέσει να παίζω μαζί τους. Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι ποδόσφαιρο αν και είμαι κορίτσι. Και εδώ τελειώνει η ιστορία μου!

(Δ. Λ.)

Οι πιο καλές στιγμές μου

Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι το ποδόσφαιρο και το χόμπι μου η ζωγραφική. Η πιο καλή στιγμή που πέρασα ήταν όταν ένα βράδυ η μαμά μου διάβασε ένα μαγικό βιβλίο με μια νεράιδα.

(Λ. Β.)

Ένα ταξίδι στο φεγγάρι

Πριν από λίγες μέρες ήθελα να πάω ένα ταξίδι στο φεγγάρι. Μετά από πολλή προσπάθεια πήγα. Όταν απογειώθηκε ο πύραυλος ήταν φανταστικά. Εκεί που πηγαίναμε **πάνω και πάνω** και βλέπαμε τους πλανήτες ήταν πολύ όμορφα. Όταν φτάσαμε στο φεγγάρι και κατεβήκαμε από τον πύραυλο ήταν **σαν να πετούσαμε** και το ευχαριστήθηκα πάρα πολύ. Μετά κατεβήκαμε αλλά θα ήθελα να μείνω εκεί για

πάντα. Αυτό το συναίσθημα που ένιωσα ήταν απεριγράπτο. Αυτά που ένιωσα ήταν περίεργα, αλλά ταυτόχρονα και πολύ όμορφα. Θα ήθελα πολύ να το ξανανιώσω.

(Δ. Σ.)

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που την έλεγαν Κοκκινοσκουφίτσα, που μισούσε τα ζώα και ειδικά τους λύκους. Όμως, μια μέρα ένας λύκος που ήταν πολύ καλός έκανε βόλτα στο δάσος. Η κοκκινοσκουφίτσα είδε το λύκο και φώναξε τον κυνηγό. Ο κυνηγός κρατούσε ένα ξύλο και τον έδειρε. Μετά τον άφησε στον κήπο.

Αργότερα όταν ξύπνησε άκουσε μια φωνή. Ήταν μια χελώνα. Ο **λύκος γρήγορα είπε** στη χελώνα να πάει να πει στα άλλα ζώα, αλλά η χελώνα μέχρι να πήγαινε θα περνούσε μια μέρα, γι' αυτό και είπε όποιο πουλί βρει να του το πει τι έπαθε. Γρήγορα **η χελώνα φώναξε το πουλί και του είπε** την ιστορία του λύκου. Γρήγορα **το πουλί το είπε** στα άλλα ζώα και τα άλλα ζώα επιτέθηκαν μέσα στο σπίτι που ήταν η Κοκκινοσκουφίτσα, η γιαγιά και ο κυνηγός και γρήγορα έτρεξαν από την πίσω πόρτα και τα υπόλοιπα ζώα βοήθησαν το λύκο και έφυγαν σώοι και αβλαβείς.

(Δ. Β.)

Η ιστορία της ημέρας

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας ποντικός που ήθελε παγωτό όμως το αφεντικό του δεν **τον άφηνε**. Ξαφνικά βρήκε μια λιμνούλα που ήταν μαγική. Πρώτα έγινε γάτα και πήγε ξανά για παγωτό. Εκείνος τη χάιδεψε αλλά μόλις μπαίνει το αφεντικό του το κλότσησε, επειδή δεν του άρεσαν τα ζώα. Μετά ξαναπάει στη λίμνη και γίνεται σκύλος και ξαναπάει για παγωτό. Αυτή τη φορά ήταν το αφεντικό του κι εκείνος το κλότσησε. Τότε σκέφτηκε να πάρει τα λεφτά. Τότε έγινε σπουργίτι, τα πήρε όλα κι έφυγε η απόδραση και ξαναέγινε ποντίκι όπως ήταν στην αρχή. Τον είδε και τον κυνήγησε μέχρι τη λιμνούλα. Παραπάτησε και μπήκε μέσα κι έτσι η λίμνη άδειασε. **Κι έτσι το πάθημα έγινε μάθημα.**

(Β. Θ.)

Η πιο καλή στιγμή μου είναι να παίζω με τις φίλες μου και με την αδερφούλα μου. Όταν περνάω με τους γονείς μου περνάω πάρα πολύ.

(Μ. Κ.)

Η νεράιδα και το κορίτσι

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένα μικρό κοριτσάκι. Αυτό το κοριτσάκι είχε στο σπίτι της ένα πανέμορφο λουλούδι. Σε ένα λουλούδι γεννιόταν μια μικρή νεράιδα. Το κορίτσι όταν είδε την νεράιδα είπε: «θα σε παίζω κάθε μέρα και θας να γίνουμε **σαν αδερφές**», ρώτησε το κοριτσάκι. – «Ναι αλλά μην πεις σε κανένα για μένα». Έτσι το κορίτσι έπαιζε κάθε μέρα την νεραϊδούλα. Η νεράιδα αγαπούσε πολύ το κοριτσάκι κι έτσι τελείωσε η ιστορία.

(N. M.)

Ιστορίες από τη «Δημιουργική Ακροστιχίδα»

Τμήμα Δ1

Το ατύχημα

Μια μέρα καθώς άνθιζε ένα λουλούδι κοντά στο ηλιοτρόπιο που ήταν τόσο υπάκουο, έγιναν φίλοι. Το ηλιοτρόπιο ήταν πολύ κίτρινο και συνήθως ιδρωμένο. **Ήταν πολύ οργανωμένο και φρόντιζε να είναι ομαδικός με τα άλλα ηλιοτρόπια!** Αποφάσισε λοιπόν να **πάει μια βόλτα στο δάσος**. Και αμέσως μετά είδε ένα άλογο που ερχόταν με ταχύτητα και καθώς πήγε να ξεφύγει, πάτησε μια λακκούβα με νερό. Καθώς ερχόταν το ισχυρό άλογο έπεσε πάνω στο ηλιοτρόπιο, όμως μετά από μια βδομάδα έγιναν φίλοι.

(ομάδα 3 παιδιών)

Χθες πήρα τηλέφωνο τον Ηλία και μου είπε πως ήταν άρρωστος γιατί είχε φάει πολύ τζατζίκι και δεν υπάκουσε τη μαμά του γι' αυτό αρρώστησε πολύ βαριά. Χθες ξαναπήρα τον Ηλία **και μου είπε** να πάρω το τηλέφωνο απ' το Τορίνο και κατάλαβα αμέσως πώς η οικογένεια του Ηλία είναι στο Τορίνο. Ρώτησα τη μητέρα μου αν γίνεται να πάω στο Τορίνο μαζί τους. Η μητέρα μου μου αρνήθηκε να πάω με το αεροπλάνο, γιατί θα ιδρώσω και θα αρρωστήσω κι εγώ. Λίγο αργότερα βράδισε κι άρχισα να νυστάζω. Κοίταξα μια στιγμή τον ουρανό και σκέφτηκα πού θα είναι ο φίλος μου αυτή τη στιγμή.

(Ε., Δ., Δ., Ν.)

Στο σπίτι μου έχω ένα άλογο. Αυτό μου το έχουν πάρει δώρο οι γονείς μου από την Ταϊλάνδη. Το ονομάζω Formula 1 γιατί είναι υπάκουος και **τρέχει γρήγορα σαν τροχός**. Έχει χρώμα καφετί και πίνει πολύ νερό. Είναι πολύ ισχυρός και τρώει ηλιοτρόπια. Αυτό το άλογο είναι το καλύτερο. Το αγαπάμε πάρα πολύ και το φροντίζουμε. Το πλένουμε κάθε βράδυ. Του αρέσει να έρχεται πάνω μου.

(ομάδα 3 ατόμων)

Η εργασία στο σχολείο

Πέρσι στο σχολείο με σχέση τη μελέτη περιβάλλοντος διοργανώσαμε και κανονίσαμε να φέρουμε στο σχολείο φυτά για να ανθίσουμε. Τα υλικά που φέραμε ήταν υπέροχα. Κάποια παιδιά χάλαγαν τα φυτά γι' αυτό τότε ο κύριος μας είπε να τιμούμε αυτά τα πράγματα. Σε λίγες μέρες άνθισε ένα ηλιοτρόπιο κίτρινο και ωραίο. Όλη η ομάδα εργάστηκε και αυτό που κάναμε **το στείλαμε σ' ένα διαγωνισμό** και **βγήκαμε**. Ήμασταν ιππότες που προστατεύσαμε τα φυτά.

(Α., Γ., Β.)

Τμήμα Δ2

Μια ηλιόλουστη μέρα πήγαμε στη θάλασσα. Καθώς φεύγαμε είδαμε έναν αστακό. Φοβηθήκαμε πολύ. Όταν είδαμε όμως ένα αερόστατο και του ζητήσαμε να μας πάρει, τότε μας πήγε σ' ένα μεγάλο αεροπλάνο, όπου περάσαμε πάνω από μια εκκλησία που ήταν ένας άγιος. Τότε φτάσαμε σπίτι και αφήσαμε το αεροπλάνο. Κοιτάζαμε την υδρόγειο για να δούμε από πού είχαμε περάσει. Τότε βρήκαμε ένα υλικό στο υπόγειο όπου υπήρχε το υποβρύχιο του μπαμπά μας και ένα ύφασμα μέσα. Αργότερα φύγαμε με το τρένο. Εκεί χρειάστηκε να δώσουμε την ταυτότητά μας. Μέσα στο τρένο είχε πολύ κόσμος. Μέσα σ' αυτούς ήταν κι ένας ταπεινός που δεν είχε ταυτότητα και χρειάστηκε να πάει στο τυπογραφείο. Εκεί μπορούσες να φας και να τραγουδήσεις. Μόλις βγήκαμε έβρεχε **καρεκλοπόδαρα** και χρειαστήκαμε ομπρέλα. Εκεί ακούσαμε μια ομάδα τραγουδιστών όπου τραγουδούσαν. Και μία από αυτή την ομάδα ήταν όμορφη. Μας είπαν πως πρέπει να οφείλουμε χρήματα αν θέλουμε να τους δούμε από κοντά. Τραγουδούσαν πολλά τραγούδια. Το αγαπημένο μας ήταν «**το μαύρο μου όνειρο**». Επίσης, τον τραγουδιστή τον έλεγαν Ορφέα. Η χορωδία τους λεγόταν «οργανισμός πολιτιστικών εκδηλώσεων». Μόλις τελείωσε, χτύπησε τρεις φορές το κουδούνι. Μας είπαν επίσης, ότι **το γκρουπ τους έμεινε στην ιστορία**. Βράδιασε. Τη νύχτα ένα αστέρι έλαμπε **σαν ήλιος**. Ακούγαμε τον ήχο μιας κουκουβάγιας. Τα τραμ όμως **δεν μας άφηναν να κοιμηθούμε** και τα οχήματα.

(Σ., Β., Χ.,)

Ταξίδεψα με το αεροπλάνο και έφαγα αστακό. Έφτασα στην Αγγλία και αγόρασα ένα αερόστατο. Μετά **πήγα στον άγιο Αντώνιο και του άφησα** ένα κερί. Πήγα να δω υφάσματα για ρούχα. Μετά **πήρα το τρένο** και χρειάστηκα ταυτότητα. Αφού είχα την

ταυτότητά μου έκατσα στη θέση. Πήγα στο ξενοδοχείο και ξάπλωσα να ξεκουραστώ. **Με πήρε ο ύπνος** και είδα ένα περίεργο όνειρο. Ήμουν κότα- βασιλιάς σε ένα κάστρο. Μόλις βγήκα έξω για να ψωνίσω έβρεχε και πήρα μια ομπρέλα από το βασιλείό μου. Η ομπρέλα μου σκίστηκε και κάλεσα ένα ταξί, **κίτρινο σαν λεμόνι**. Μόλις έφτασα στο τυπογραφείο **βγήκε ο ήλιος**. Εκεί στη δουλειά μας είπαν ότι μπορούμε να φάμε. Καθώς έτρωγα είχα στην τσάντα μου ένα μπουκάλι νερό. Ένας συνεργάτης στη δουλειά μου με ρώτησε αν έχω ένα ποτήρι να βάλει λίγο νερό. Αυτός με ρώτησε από τι υλικό είναι. Εγώ του απάντησα από πλαστικό. Μέσα στην αίθουσα άκουσα έναν ήχο. Αυτός ο ήχος ήταν το κουδούνι από το σπίτι μου. Έξω από την πόρτα ήταν ένας σφαγμένος κόκορας με την οικογένειά μου. Όταν ξύπνησα είδα την κόρη μου να μου λέει την ιστορία της Οδύσσειας. Ταξιδέψαμε στο Ηράκλειο και εκεί πέρα ναυαγήσαμε ακούγοντας ένα τραγούδι. Μείναμε στο πλοίο τρεις ώρες νηστικοί. Ξαφνικά είδαμε στεριά και μείναμε εκεί για μια μέρα. Εκεί ήταν ένα σπασμένο πλοίο που ονομαζόταν Τιτανικός. Ευτυχώς βρέθηκε ένας άνθρωπος με όχημα και μας πήγε στην καλύβα του. Έφτιαχνε ένα καράβι για να φύγει κι εμείς τον βοηθήσαμε. Τη νύχτα ανάψαμε φωτιά και φάγαμε ψάρια. Ξεχάσαμε ότι εκείνη την ημέρα πως νηστεύαμε. Ορίσαμε πως θα τελειώσουμε το καράβι σήμερα για να φύγουμε. Κοιμηθήκαμε στην καλύβα. Αύριο το καράβι θα ήταν έτοιμο. **Οι μαϊμούδες μας βοήθησαν**. Η κόρη μου διάβαζε για τον Ορφέα. Εγώ της έλεγα «σταμάτα να μαθαίνεις κι έλα να μας βοηθήσεις». Αλλά αυτή στεκόταν όρθια και δεν έλεγε να μας βοηθήσει. Άκουγα ένα τρίξιμο. Ξύπνησα και είδα πως όλα αυτά ήταν ένα όνειρο και ήμουν στο σπίτι μου. Εγώ κατάλαβα πως στην Αγγλία βλέπω τα πιο **άσχημα όνειρα**.

(Π., Σ-Μ., Δ.)

Ήμουν μέσα στο αεροπλάνο και φορούσα μια υφασμάτινη μπλούζα που ήταν σκισμένη και έχασα την ταυτότητά μου. Όταν έτρωγα ένα κόκορα βραστό ένας όμορφος με πλησίασε και μου έδωσε ένα κουδούνι και μου είπε πως ήταν η ιδιοκτησία του. Μετά την πτήση ένας νέος **μέσα στη νύχτα** μου έδωσε λίγο νερό επειδή ήμουν διψασμένος. Το άλλο πρωί έλαμπε ο ήλιος και ακουγότανε ένας ήχος. Αυτό ήταν το ταξί και όταν σηκώθηκα όρθιος για να δω τι είναι, είδα μια οικογένεια να διαβάζει την Οδύσσεια. Μετά εμφανίστηκε ο Ηρακλής ένα καλό παιδί **που ήταν μέσα σε αυτή την οικογένεια** και μας ρώτησε άμα θέλουμε να την διαβάσουμε και εμείς δυσκολευτήκαμε να απαντήσουμε, αλλά είπαμε πως ήταν κάτι επείγον και πήγαμε στο ισόγειο και είδαμε την κυρία Ηλιάννα, που ήταν λίγο παράξενη και μας **έδωσε πολλή εξουσία**. Τότε εμείς από τη χαρά μας πήγαμε, φτιάξαμε βίλα, πισίνα και εμείς πήγαμε να κάνουμε μπάνιο στην πισίνα και **γίναμε παγάκια. Είχε μείον 18**. Μετά θέλαμε να γίνουμε διάσημοι. Πήγαμε κάναμε μια συναυλία και ήρθε πολύς κόσμος, αλλά δεν τους άρεσαν τα τραγούδια μας και έφυγαν. Κι όλο αυτό ήταν ένα όνειρο. Ξύπνησαμε και πήγαμε σχολείο. Ο κύριος μας είπε να γράψουμε ένα όνειρο κι εμείς γράψαμε αυτό και ο κύριος μας είπε πως ήταν τέλειο.

(Μ., Γ., Μ.)

Σήμερα ο ήλιος έκαιγε. Έτσι αποφασίσαμε να πάμε με το αεροπλάνο στη Γαλλία με τον Ηρακλή και την Ηλιάνα. Εκεί ιππεύσαμε ένα άλογο και κάναμε ιστιοπλοΐα. Μείναμε σε ένα κάστρο. Τη νύχτα πήγαμε στην παραλία. Επίσης, πήγαμε μια βόλτα με μια βάρκα. Ναυαγήσαμε σ' ένα νησί. Το βράδυ έβρεξε, αλλά ευτυχώς είχα μια ομπρέλα. Το πρωί στη θάλασσα είδαμε έναν ιπποπόταμο που μας είπε: «Γεια σας. Χαίρομαι που σας βλέπω. Είμαι μεγάλο ζώο, αλλά έχω χρυσή καρδιά». Μετά βρήκαμε ένα αστυνομικό που μας είπε να του δώσουμε τις ταυτότητές μας. Τότε μας πήγε στο υπόγειο του σπιτιού του και μας έδωσε να φάμε αστακό. Μετά έστειλε μια βάρκα και πήγαμε εκεί που ήμασταν στην αρχή. **Κι όλα καλά κι ωραία.**

(ομάδα 3 παιδιών)

Παραμύθι χωρίς τέλος

Μια φορά ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγανε Άντα. Με το αεροπλάνο πήγαινε διακοπές στη Χίο. Όμως το αεροπλάνο έπεσε στη θάλασσα. Ευτυχώς όμως οι άνθρωποι που βρίσκονταν μέσα στο αεροπλάνο σώθηκαν και κολύμπησαν ως ένα μικρό νησάκι που βρισκόταν εκεί κοντά. **Ο ήλιος τους θάμπωνε και τους ζάλιζε.** Ήταν ώρες νηστικοί. Με τα ξύλα που βρήκανε, ανάψανε φωτιά για να ζεσταθούν. **Ήταν όλοι σαν οικογένεια.** Βρήκανε νερό, φρούτα και ψάρια. Αυτή ήταν πια η τροφή τους. Η νύχτα ήταν ατελείωτη. Όταν ξύπνησαν συνάντησαν στο ίδιο νησί τους φίλους τους, την Ηλιάνα και τον Ηρακλή. Χάρηκαν επειδή εκείνοι ήξεραν το δρόμο για το γυρισμό. Τότε τους πήγαν στο μέρος που θα ερχόταν σωστικό αεροπλάνο. Έτσι, πήγαν σπίτι τους και είπαν τι συνέβη. Στην οικογένεια του Ηρακλή και της Ηλιάνας άρεσε η συνεργασία όλων αυτών των ανθρώπων. Ήταν όλοι **έξυπνοι σαν κουκουβάγιες**. Η οικογένεια άφησε την Ηλιάνα και τον Ηρακλή να περάσουν λίγη ώρα με την Άντα για να τους πει την περιπέτειά της.

(Β., Α.)

Μια μέρα πήγαμε στο χωριό. Καθίσαμε για να φάμε. Μετά το φαγητό πήγαμε πίσω στο κοτέτσι και πήραμε μαλλί από τα πρόβατα και ήθελε η γιαγιά να πάρει κλωστή. Μετά πήραμε τα ποδήλατα. Πήγαμε στην αγία Παρασκευή. Εκεί είχε μια λίμνη. Που ήταν **ένα καράβι σαν την Οδύσσεια**. Εκεί η **Οδύσσεια μας είπε** ότι για να φύγετε από δω πρέπει να ουρλιάξετε δυνατά και να έρθει ένα αερόστατο να σας πάρει. Εκεί εμφανίστηκε ένας Βασίλης. Αυτός ο Βασίλης είχε ένα ταξί. Αυτό το ταξί μας πήγε σε **μια πόλη που έμοιαζε σαν την Αθήνα**. Εκεί πήραμε ένα τραμ. Εκεί που ταξιδεύαμε με το τραμ και βρήκαμε σε ένα υπόγειο γύφτους. Εκεί είχαν στήσει ένα τσαντίρι και έπαιζαν βιολί. Εκεί υπήρχε ένα μεγάλο ποτάμι που εκεί έπαιζαν βάτραχοι. Μετά

βγήκαμε από το υπόγειο και **βρήκαμε μια φανταστική ημέρα**. Πάνω στο δρόμο ήταν πολλά αυτοκίνητα. Ήταν μια πλούσια οικογένεια που μας **οφείλησε** (εν. όφειλε) πέντε εκατομμύρια. Εκεί βρήκαμε **ένα άγαλμα που έμοιαζε σαν το Ηρακλή**. Μέσα σε ένα σιντριβάνι ήταν ένας αστακός που έτρωγε πασατέμπο. Εκεί ήταν κάποιοι άνθρωποι που ήταν Τιτανικοί. Όμως εμείς τους ρίξαμε ξύλο και **τους τακτοποιήσαμε**. Μετά ταξιδέψαμε στο Ηράκλειο της Κρήτης και βρήκαμε μια Ηλιάνα και μας είπε άμα θέλουμε να γυρίσουμε στο χωριό πρέπει να αφήσουμε δύο λουλούδια σε ένα κάστρο. Κι έτσι γυρίσαμε στο χωριό. Όταν ξύπνησα, είδα ότι αυτό είναι ένα όνειρο. Μετά ντύθηκα και πήγα στο σχολείο.

Παιχνιδόλεξο «Ακολουθία»

Τμήμα Δ2

Ο φίλος μου ο Ορφέας πήγε μια βόλτα σε ένα νησί. Έκανε μπάνιο στη θάλασσα και του άρεσε πάρα, πάρα πολύ και έκανε και διάφορα και όμορφα αστεία και οι φίλοι **είχαν σκάσει στα γέλια**. Πήγε με τους γονείς του στην ταβέρνα κοντά στη θάλασσα και έφαγαν πολλά μακαρόνια και ψητό λουκάνικο. Μετά από λίγες μέρες ήρθε στα Φάρσαλα και έφαγε την αγαπημένη του μαρμελάδα. Είχε δει ένα βάτραχο κοντά στο σπίτι του. Ζωγράφισε το νησί όπως το σκεφτόταν. Έκανε ένα **βάτραχο σαν φυτό**.

(ομάδα 3 παιδιών)

Ο μεγάλος στρατός

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας μεγάλος στρατός, ο οποίος είχε αρχηγό τον Ορφέα. Αυτός ο **στρατός** όταν βάδιζε παραταγμένος **έμοιαζε σαν ρόδα που κυλάει**. Όλος αυτός ο στρατός είχε πάρει δίπλωμα γιατί ήταν πάρα πολύ δυνατός. Ο στρατός ένα βράδυ είχε μια αποστολή να κάνει. Να παν σε ένα ηφαίστειο στην Ιταλία. Κάποιοι στρατιώτες χάθηκαν μέσα στη λάββα. Στο ηφαίστειο γύρω- γύρω υπήρχαν χόρτα. Από δίπλα από το ηφαίστειο υπήρχε μια ζούγκλα όπου εκεί ζούσαν λιοντάρια και ρινόκεροι. Το βράδυ **έπιασε μια αστραπή** και ένας ανεμώνας (εν. άνεμος). Ο λοχίας έγραφε συνέχεια με ένα μολύβι που **έμοιαζε σαν λουκάνικο**. «Αυτό το μολύβι είμαι εγώ και συνέχεια με ξύνουν, χάνουν, με παρατάν. Όμως κατάλαβα ότι όλο αυτό ήταν ένα όνειρο».

(Α., Δ., Α.)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα όμορφο **αγόρι που έμοιαζε με μια ζωγραφιά!** Το αγόρι το λέγανε Αχιλλέα, αλλά δεν ήθελε να γίνει μεγάλος. Του άρεσε να είναι μικρούλης. Του άρεσε να είναι αστείος και δεν του άρεσε να διαβάσει βιβλία. Ο μικρούλης Αχιλλέας έτρωγε όλη την ώρα τοστ ή μακαρόνια. Στον Αχιλλέα άρεσε πολύ να παίζει στο γήπεδο. Ο Αχιλλέας μετακόμισε για πάντα στην Ιταλία! Εκεί έτρωγε μακαρόνια και καρμπονάρα. Μια μέρα η οικογένειά του πήγε σε ένα όμορφο μικρούλι νησί. Εκεί υπήρχε ένα ηφαίστειο που έβγαζε λάβα! Ο Αχιλλέας είδε ένα όνειρο καθώς έβλεπε τη λάβα να γίνεται η κέτσαπ για τα μακαρόνια. Ο ήλιος άρχισε να δύει και τότε έβρεξε και **έπεσαν δυο τρομαχτικές αστραπές!**

(Ε., Δ., Γ., Κ.)

Το προηγούμενο Σαββατοκύριακο πήγαμε νε την οικογένειά μου στο μεγάλο νησί της Νάξου. Οι πιλότοι χρειάζεται να έχουν δίπλωμα αεροπλάνων. Μέσα είχε πολλά μαλακά καθίσματα και λίγο πριν απογειωθούμε μας ζήτησαν να φορέσουμε τη ζώνη ασφαλείας. Οι οδηγοί επειδή δεν άκουσαν καλά μας προσγείωσαν στην Ιταλία. Λίγο αργότερα οι επιβάτες έκαναν παράπονα στους πιλότους. Ευτυχώς είχα πάρει ένα βιβλίο μαζί μου. Όταν προσγειωθήκαμε στην Ιταλία φαινόταν πολύ ωραία, γιατί είχε πολλά χόρτα, δέντρα, μηλιές και διάφορα μαγαζιά με κομπολόγια. Αργότερα πήγαμε σε ένα μαγαζί που είχε **κόκκινα κρασιά σαν μήλα**. Σε λίγη ώρα μας έφεραν το φαγητό που ήταν χοιρινό με λουκάνικα. Φεύγοντας είδαμε μια πινακίδα που έλεγε εστιατόριο «Αχιλλέας».

(Δ., Θ., Η.)

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα νησί ήταν η οικογένεια Ρομά που είχε παιδί τον Ορφέα. Ο Ορφέας έπαιζε στο γήπεδο με το φίλο του τον Αχιλλέα και τον Νάσο. Του Αχιλλέα του άρεσε το μπάσκετ και του Νάσου να φτιάχνει αστείες ζωγραφίες. Μια μέρα συνάντησαν ένα λιοντάρι που ήταν **κόκκινο σαν μήλο**. Φοβήθηκαν αλλά **δεν του έδωσαν σημασία**. Το λιοντάρι τους είπε ότι ήταν χορτοφάγο και έτρωγε μόνο χόρτα. Έτσι τα παιδιά κατάλαβαν ότι δεν θα τους έτρωγε. Αμέσως μετά τα παιδιά είδαν ένα μικρό δασάκι που είχε πολλά χόρτα. Τα έκοψαν και τα δάνεισαν στο λιοντάρι. Το λιοντάρι και τα παιδιά συμφιλιώθηκαν και είπαν ότι δεν θα χωρίσουν ποτέ!

(ομάδα 3 παιδιών)

Τμήμα Δ1

Μια φορά ήταν ένα παιδί που είναι πολύ φτωχό, που δεν είχε να φάει. Εκεί που περπατούσε βρήκε 100€ και πήγε σε μια πιτσαρία και πήρε 7 πίτσες, 8 μπουκαλάκια νερό και τρία τοστ. Όταν βγήκε από την πιτσαρία άρχισε να βρέχει πολύ. Έβγαλε τη μπλούζα του και έμεινε γυμνός. Στα σκουπίδια βρήκε μια ομπρέλα και φόρεσε τη

μπλούζα του. Εκεί που πήγαινε στο δρόμο **τον πάτησε το αυτοκίνητο**. Μετά τον βρήκε ένας άνθρωπος και τον πήγε στο νοσοκομείο. Εκεί του ζήτησαν την ταυτότητά του. Όταν βγήκε από το νοσοκομείο του **μίλησε ένα άλογο**. Του έδωσε πολλά λεφτά, 10000000000€. Πήγε κι αγόρασε ένα φορτηγό και ήταν πολύ χαρούμενος.

(Σ., Α., Σ.)

Μια φορά ήταν ένα άλογο κοντά σε μια ροδιά στο λόφο. Το άλογο έτρωγε το γρασίδι. Ξαφνικά άκουσε το **ρόδι να μιλάει στο λουλούδι**.

- Τι κάνεις λουλούδι σήμερα;
- Καλά είμαι. Εσύ;
- Κι εγώ.

Το άλογο αναρωτιόταν: Η φαντασία του ήταν ή λάθος έκανε;

(Άλογο): Ρόδι μιλάς;

- **Λογαριασμό θα σου δώσω**
- Όχι.

Σταμάτησε να μιλάει. Είχε λιακάδα και το άλογο πίστευε ότι τον χτύπησε ο ήλιος στο κεφάλι.

Ήρθε το φορτηγό. Αργότερα ήρθε το σχολικό για να δουν τα παιδιά τα άλογα. **Το άλογο λέει στο ρόδι και στο λουλούδι:**

- Τώρα μάλιστα.
- **Κάτσε στ' αυγά σου επιτέλους. Σταμάτα!**

Ένα παιδί έδινε τοστ στο άλογο. Έπρεπε να φύγουν γιατί θα πήγαιναν να δουν θολωτούς τάφους. **Το σχολικό έτρεχε και το άλογο, το ρόδι και το λουλούδι ανησύχησαν.**

Τους σταμάτησε αστυνομία. Ζήτησε από τον οδηγό την ταυτότητά του. **Όλα ήταν μια χαρά**. Τα παιδιά έκαναν κάπως τα χίλια (η λέξη που προτάθηκε ήταν ο αριθμός 1000,σε αντίθεση με το “χείλια” που εννοούν εδώ) τους. Ο οδηγός τους είπε να ζωγραφίσουν για λίγο ή να διαβάσουν για τον Οδυσσέα. Στο λόφο **ήρθε η νύχτα** και το άλογο **έπεσε για ύπνο**.

(Σ., Δ.)

Ένα άλογο πάνω σ' ένα λόφο έφαγε φόλα και λαλούσε. Και μετά του δώσαμε ένα μεγάλο τοστ και σταμάτησε. Τότε **μας είπε: «Ευχαριστώ»**. Αργότερα πήγαμε στον κήπο να το βολέψουμε. Έβρεχε και χρειαστήκαμε ομπρέλα. Η θεία μας είπε πως έπρεπε να το πάμε στο νοσοκομείο. Στο δρόμο βρήκαμε **μια πινακίδα που έλεγε «Σταμάτα»**. Αργότερα είδαμε ένα θολωτό τάφο. Στο νοσοκομείο χρειαστήκαμε ταυτότητα. Μέσα στο νοσοκομείο είχε ένα κάδρο του Οδυσσέα. Έξω είχε γίνει ένα ατύχημα και είχε **μαζευτεί η αστυνομία**. Μόλις φεύγαμε ένας ζωγράφος πουλούσε πίνακες ζωγραφικής. Αγοράσαμε 2 από αυτούς. Μετά ο ζωγράφος λογάριασε την τιμή από τους πίνακες. Ύστερα γυρίσαμε σπίτι. Τότε αφήσαμε το άλογο έξω και **έπαιζε με ένα λουλούδι**. Είχε χτυπήσει το γόνατό του αλλά **τόρα ήταν μια χαρά**. Μετά βγήκαμε έξω στη λιακάδα και παίζαμε μαζί του και με το τόπι.

(X., E., Σ.)

Μια φορά πήγαμε σ' ένα βιβλιοπωλείο και είδαμε μια γόμα και λέγαμε να την πάρουμε, αλλά ήταν πολύ ακριβή. Πριν φύγουμε είδαμε **ένα φορτηγό και παραλίγο να μας πατήσει**. Γονατίσαμε και μας έτρεμαν τα πόδια. Ύστερα μπήκαμε στο αυτοκίνητο του μπαμπά που **μας σταμάτησε η αστυνομία** και μας πήρε την ταυτότητα. Με τα πόδια πήγαμε σε μια αποθήκη και είδαμε πολλά ζώα. Είδαμε και άλογα. **Λιποθυμήσαμε** γιατί βρομούσε. Οι αγρότες όταν μας είδαν, μας πήραν στο σπίτι τους. Μετά από λίγο πήγαμε στον κήπο τους και είδαμε ψαράκια να κολυμπούν μες στη γυάλα. Το μεσημέρι φάγαμε μαζί τους και μας είπαν **να καθίσουμε όσο θέλουμε**. Την άλλη μέρα όταν φύγαμε από το σπίτι και πήγαμε σ' ένα δάσος με το σχολείο μας ήρθαν πολλοί δάσκαλοι. Συναντήσαμε 2 λύκους και φοβηθήκαμε. Μετά εμφανίστηκαν πολλοί κυνηγοί. **Οι λύκοι παρακάλεσαν τους κυνηγούς** να μην τα σκοτώσουν γιατί είχαν κι αυτά ζωή. Εμείς θέλαμε να πάμε πίσω στο σχολείο για να ζωγραφίσουμε αυτά που είδαμε στο δάσος. Αλλά όταν πήγαμε στο σχολείο κάναμε ιστορία και μάθαμε για τον Οδυσσέα. Όταν πήγα σπίτι το βράδυ παραγγείλαμε πίτσα και την έφαγα όλη. Αλλά αυτή δεν ήθελε να την φάω, γιατί ήθελε να έχει το τυρί της και το λουκάνικό της. Ο αδερφός μου είναι πολύ άμυαλος. Το άλλο μεσημέρι η αδερφή μου η αδερφή μου χτύπησε σε ένα μάρμαρο. Τότε πήγε στο νοσοκομείο. Το βράδυ έγινε καλά και η ζωή συνεχίστηκε.

()

Το προηγούμενο Σάββατο είχα πάει στην Ελβετία και είδα πολλούς ανθρώπους να ζωγραφίζουν. Η αδερφή μου είχε πάει στην Κύπρο και είδε πολλά άλογα. Ένας πλούσιος στην Ελβετία έξω στον κήπο του είχε πολλά λουλούδια. Είχε πολλά μαγαζιά και ένα μεγάλο σχολείο. Ένας φίλος μου ο Ταγκ μου είπε ότι στο σχολείο του μαθαίνουν για τον Οδυσσέα. Επίσης, υπήρχαν πολλοί πορτοφολάδες και **η αστυνομία τους σταμάτησε**. Πάντως από τα μαγαζιά όλες οι πιτσαρίες ονομάζονταν Νίτο. Σερβίριζαν μόνο τοστ. Και υπήρχαν και πολλοί τροχονόμοι που σταματούσαν

τους άμνυαλους. Νομίζω. Μπορεί να κάνω και λάθος. Όταν πήγα να παίξω με το φίλο μου τον Ταγκ έπεσα και χτύπησα και πήγα στο νοσοκομείο.

(Π.)

Κάποτε ήταν μια πίτσα- δάσκαλος που έλεγε: «Έχασα τα κασέρια και τα σαλάμια μου». Το πρωί όταν ξεκίνησε για το σχολείο μια γόμα- άλογο του είπε: «Πού πας τόσο βιαστικός;» και η πίτσα του απάντησε: «Στο σχολείο». Η γόμα του είπε: «πήγαινε στο ταχυδρομείο και θα συναντήσεις έναν άμνυαλο αστυνομικό. Αυτός θα σου πει να πας σε ένα θολωτό νοσοκομείο και θα συναντούσες ένα άρρωστο τοστ, όπου θα του κλέψεις τα σαλάμια και τα κασέρια». Ο δάσκαλος- πίτσα τα έκανε όλα αυτά που του είπε, αλλά έξω από την αστυνομία συνάντησε τον Οδυσσέα και του είπε ο Οδυσσέας ότι όλα αυτά ήταν ψέματα. Του είπε ο Οδυσσέας: «όλα αυτά ήταν λάθος που τους άκουσε και πρέπει να γυρίσει πίσω». Τότε τους άκουσε και πήγε σπίτι του, κλείστηκε στο δωμάτιό του και έκλαψε όσο μπορούσε, που δε βρήκε τα σαλάμια και τα κασέρια του, αφού όλα ήταν ψέματα. Μετά πήγε και τους έκανε μήνυση και τους έκλεισαν μέσα στη φυλακή και ο δάσκαλος- πίτσα ήταν πολύ χαρούμενος!!!!

(Μ., Γ., Μ.)

Οι πίτσες που μιλάνε

Κάποτε στη χώρα της πίτσας κυριαρχούσε ο Βίτο. Οι πίτσες ήταν όλες πονηρές σαν αλεπούδες. Μια μέρα καθώς περνούσανε από το δρόμο για να πάνε στο σούπερ μάρκετ Δατίτος παραλίγο να τους πατήσει το ταξί. Βέβαια το άλογο είναι μεγάλο για ταξί. Δεν κοιτούσε όμως το δρόμο γιατί πωρώθηκε στις πίτσες, έτσι κοπάνησε σε ένα μάρμαρο και πήγε στο νοσοκομείο! Ας πρόσεχε... τέλος πάντων. Δεν πειράζει. Ο Οδυσσέας βγήκε στον κήπο και άρχισε να λογαριάζει τις ταυτότητες του μαζί με τις άλλες πίτσες. Το άλλο πρωί η Τσούλα η πιτσούλα πήγε στο θολωτό ταχυδρομείο και φορώντας ένα τσαρούχι και λαλώντας να πάρει ένα δέμα που είχε μέσα ένα τόπι και έκατσε στο λοφάκι να κοιμηθεί.

(Β., Α., Α.)

Ιστορίες με Μεταφορικές φράσεις από τη λίστα που δόθηκε

Τμήμα Δ1

Το προηγούμενο Σάββατο η κυρία Μαρία έκλαψε με μαύρο δάκρυ και μαράθηκε από τον καημό της. Ο γιος της ο Βάιος της ρώτησε «γιατί κλαις;» κι εκείνη του

απάντησε πως ο άντρας της δηλαδή ο μπαμπάς του Βάϊου χώρισε τη μαμά του Βάϊου. Μετά ο Βάϊος στενοχωρήθηκε πολύ και για να το ξεχάσει πήγε να τρέξει και η Ελένη που αγαπάει το Βάϊο πήγε να τρέξει μαζί του και ανακάλυψε πως **τρέχει σαν αστραπή**. Και η Ελένη μόλις έφτασε στο Βάϊο είδε πως είχε **μάτια σαν γαλάζια θάλασσα**. Φεύγοντας από κει που ήτανε πήγε σπίτι και είδε πως οι γονείς του **τα έφτιαξαν** και ο Βάϊος είπε στο μπαμπά του ότι **είχε χρυσή καρδιά**. Και έτσι ο Βάϊος έζησε ωραία με την οικογένειά του.

(Ε., Δ., Δ.)

Ο Νίκος είπε ότι είναι **αστέρι στα μαθηματικά**. Μου είπε ότι έχασε πολλά κιλά και έγινε **κορμί λαμπάδα**. Ο Νίκος πήγαινε στο σχολείο και ένα παιδί **τον έπιασε κότσο** που **άνοιξε η μύτη του**. Πήγε στο σπίτι του και είπε στη μαμά του ότι **είναι στις μαύρες του**. Η μαμά τού του είπε να πάει στην παιδική χαρά και **έτρεξε σαν αστραπή**. Μετά ήρθε ο φίλος του και **φωτίστηκε το πρόσωπό του**.

(Ν., Α.)

Ήταν ένας πρίγκιπας που ήταν **αστέρι στα Μαθηματικά** και πήγε στην πριγκίπισσα να της μάθει Μαθηματικά. Η πριγκίπισσα **έχανε λάδια** απ' το κεφάλι και δεν έμαθε ποτέ της. Αλλά ήταν τόσο όμορφη και **τα μάτια της σαν γαλάζια θάλασσα**. Μια φορά **έλαμψε το πρόσωπό** της επειδή ήξερε ένα γράμμα από την αλφαβήτα κι έτσι φώναζε τον πρίγκιπα κι **έτρεξε σαν αστραπή** μέχρι το κάστρο. Ξαναπήγε στο κάστρο και την άλλη φορά που ξαναπήγε **τον έπιασε κότσο**. Ο πρίγκιπας όσο τον κορόιδευαν είχε **αγύριστο κεφάλι**. Το άλογό του **πηδούσε σαν καγκουρό**. Τέλος ο πρίγκιπας δεν **ξέχασε ποτέ** την πριγκίπισσα και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

(οι ανίκητοι)

-Εκείνος ο άνθρωπος έχει **χρυσή καρδιά** αλλά είναι **σκληρός άνθρωπος**.

-Πάω να του μιλήσω.

-Όχι, **έχει μαραθεί από τον καημό του**.

-Είναι **κορμί λαμπάδα!**

-Ναι, έχει κι **αγύριστο κεφάλι**.

-Καλά λες. **Κόβει το μυαλό του**.

-Κοίτα αυτόν τον τύπο, **τον έπιασε κότσο**.

-Έμεινε **άσπρος σαν το χιόνι**.

(Κ., Α.)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα παιδάκι που ήταν **αστέρι στα μαθηματικά**, έτρεχε **σαν αστραπή** και είχε **χρυσή καρδιά**, αλλά μια μέρα έκλαιγε με **μαύρο δάκρυ** γιατί ένας συμμαθητής του **τον έπιασε κότσο**. Ο συμμαθητής του ήταν **πολύ σκληρός άνθρωπος**. Το παιδάκι όμως είχε **τετράγωνη λογική** και για να τον εκπλήξει του έκανε ένα **δώρο άδωρο**. Στο τέλος όμως έγιναν φίλοι.

(Θ., Δ.)

Τμήμα Δ2

Μια φορά ήταν μια κυρία που μας βοήθησε και είχε **χρυσή καρδιά**. Γιατί είχαμε χαθεί στο δάσος όπου αυτή εκεί έμενε σε ένα μικρό σπιτάκι. Μας είπε ότι ξέχασε το δρόμο γιατί πέρασαν πολλά χρόνια. Έτσι αποφασίσαμε να γυρίσουμε μόνοι μας. Όταν το είπαμε αυτό στην κυρία μας είπε ότι θα έρθει και αυτή μαζί μας. Εμείς της είπαμε ότι δεν χρειάζεται, αλλά ήταν **αγύριστο κεφάλι**. Τελικά δεν την πήραμε, αλλά όταν φύγαμε αυτή **έκλαψε με μαύρο δάκρυ**. Περιπατούσαμε στο δάσος για πολλές ώρες. Όπως συζητούσαμε ο Γιάννης μας είπε ότι **έπιασε πάτο στο τεστ**. Αργότερα συναντήσαμε έναν άνθρωπο που **έχανε λάδια**. Αυτός ο άνθρωπος είχε **λιώσει στο κλάμα**. Τον ρωτήσαμε γιατί κλαίει και μας απάντησε ότι γνώρισε έναν άνθρωπο που είχε περισσότερη **τετράγωνη λογική**. Στο τέλος φτάσαμε στην πόλη. Εγώ θυμήθηκα ότι η αδερφή μου πριν 3 μέρες είχε γενέθλια. Έτσι, πήγα σε ένα μαγαζί στα γρήγορα και της πήρα ένα δώρο, αλλά αυτό το δώρο ήταν **δώρο άδωρο**.

(ομάδα 2 παιδιών)

Το στοίχημα

Κάποτε ήταν μια παρέα παιδιών. Τα παιδιά της παρέας έβαλαν ένα στοίχημα. Το στοίχημα αυτό ήταν ανάμεσα στα παιδιά και έναν κυνηγό φαντασμάτων. Έπρεπε να πάνε στο στοιχειωμένο σπίτι της γειτονιάς και για να βρουν το πνεύμα. Μόλις πήγαν στο σπίτι δεν βρήκαν το φάντασμα. Τότε ανέβηκαν τις σκάλες και το φάντασμα τους άκουσε και άρχισε να τους κυνηγάει. Καθώς έτρεχαν, ένα από τα παιδιά παραπάτησε και βρέθηκε μέσα σε μια μπανιέρα γεμάτη με νερό. Τα παιδιά ξέφυγαν από το φάντασμα και πήγαν για ύπνο. Το άλλο πρωί ένα παιδί πήγε να πλυθεί μα όταν άνοιξε τη βρύση έτρεχε αίμα, αντί για νερό. Όταν πήγαν για μεσημεριανό το είπε στους άλλους και **το στομάχι τους έγινε κόμπος**. Έκαναν **άκαρπες προσπάθειες** για να το ηρεμίσουν. Το φάντασμα εμφανίστηκε ξανά, αλλά ο κυνηγός φαντασμάτων **του βούλωσε το μάτι**. Το φάντασμα ήταν άσπρο και είχε **κορμί φιδίσιο**. Ο κυνηγός άρχισε **να χάνει λάδια** και να συμπεριφερότανε παράξενα. Τα παιδιά κατάλαβαν ότι το φάντασμα μπήκε μέσα του! Πήγαν σε ένα μαγαζί όπου ήτανε ένας κύριος και ήξερε για την κατάρα του φαντάσματος. Τότε τους έδωσε ένα βιβλίο που είχε ξόρκια για να αντιστρέψουν τα μάγια! Μόλις πήγαν σπίτι το μελέτησαν όλη μέρα και έκαναν

ένα ξόρκι. **Το πρόσωπό τους φωτίστηκε** γιατί το φάντασμα βγήκε από μέσα του. Τότε ο κυνηγός των φαντασμάτων ένιωσε μια ανακούφιση. Έπιασαν το φάντασμα και κέρδισαν το στοίχημα.

(ομάδα 2 παιδιών)

Στο καινούριο μου σχολείο είχε όμορφες κοπέλες. Και μια από αυτές είχε **κορμί φιδίσιο**. Αλλά οι προσπάθειες **για να την κερδίσω ήταν άκαρπες προσπάθειες**. Γράφαμε πολλές φορές τεστ. Γι' αυτό έπρεπε να **κόβει το μυαλό μου**. Κάποιο παιδί στο τεστ **έχανε λάδια**. Ένας φίλος μου στη γυμναστική **πηδούσε σαν το καγκουρό**. Από άλλη παρέα κάποια παιδιά από το σχολείο **έχουν αγύριστο κεφάλι**. Όταν βγήκαν τα αποτελέσματα για το τεστ τελικά δεν πήρα καλό βαθμό. Το τεστ **έγινε τόσο κόκκινο σαν παντζάρι**.

(Δ., Π., Σ.)

Χθες το πρωί συνάντησα ένα αγόρι με **αγγελικό πρόσωπο** και **τα μάτια του ήταν σαν γαλάζια θάλασσα**. Είχε **στήθος μάρμαρο και καρδιά πατάτα**. Είχε **τετράγωνη λογική και κορμί λαμπάδα**. Είχε **χρυσή καρδιά**. Όμως, είχε **αγύριστο κεφάλι**. Όταν τον είδε ένας κύριος **έμεινε κάγκελο**. Ο κύριος αυτός είχε **τοξωτά φρύδια**. Όταν γύρισε στο σπίτι τον πήρε ο ξάδελφος του τηλέφωνο και του ζήτησε λεφτά. Τότε αυτός του είπε όχι! Όταν του είπε ο γιος του **πως έπιασε πάτο στο τεστ** κι αυτός **του βούλωσε το μάτι**. Τότε τον συγχώρησε και πήγαν να φάνε βραδινό. Στο δρόμο για τα Γκούντις **έτρεχε σαν αστραπή**. Έγινε τότε ένα ατύχημα και πήγανε στο νοσοκομείο. Οι συγγενείς όταν το έμαθαν **έκλαιγαν με μαύρο δάκρυ**. Όταν βγήκαν από το νοσοκομείο **φωτίστηκαν τα πρόσωπά τους**. Μετά από όλα αυτά πήγαν να φάνε πρωινό στα Mc Donats. Συνάντησαν το περίεργο κύριο και ήταν **κόκκινος σαν παντζάρι**. Στον περίεργο κύριο τα διηγήθηκαν όλα αυτά που συνέβησαν και ο παράξενος κύριος άρχισε να **χάνει λάδια**.

(Γ., Μ., Μ.)

Η μαμά μάς μας μάλωσε και **εμείς κλάψαμε με μαύρο δάκρυ**. Μετά τρέξαμε **σαν αστραπή** και πήγαμε στο γήπεδο. Εκεί ο διαιτητής είχε **χρυσή καρδιά**. Μόλις νικήσαμε, χάρηκε ο διαιτητής και **φωτίστηκε το πρόσωπό του**. Εμείς αφού κερδίσαμε **πηδάγαμε σαν καγκουρό**. Οι άλλοι ομάδα έδειξαν **σκληρό πρόσωπο**. Μόλις γυρίσαμε σπίτι η μαμά ξεθύμωσε και **τα μάτια της ήταν σαν γαλάζια θάλασσα**. Αυτός ο καυγάς θα είναι κομμάτι της ζωής μου. Η γειτόνισσα ήρθε και μας είπε πως «άμα ξαναφωνάξετε **θα γίνουμε από δυο χωριά, χωριάτες**». Την άλλη μέρα όταν πήγαμε στο σχολείο **έπιασα πάτο στο τεστ**. Η κυρία τότε **έσπασε τη σιωπή της**.

(X., B., Σ.)

Μια μέρα έκανα τα μαθήματά μου, όμως είχα λάθος ασκήσεις. Όμως εγώ επέμενα και η μαμά μου είπε πως έχω **αγύριστο κεφάλι**. Μετά η μαμά του Άγγελου (είχε λάθος στο τεστ ο Άγγελος) **έκλαιγε με μαύρο δάκρυ**. Ο Άγγελος πήγε στο ποδόσφαιρο και **ήταν σαν αστραπή**. Μετά ο προπονητής της ομάδας είχε **χρυσή καρδιά**. Μετά ο Άγγελος **έγινε κόκκινος σαν παντζάρι**. Μετά **τον Άγγελο έγινε ένα κομμάτι της καρδιάς του**. Μετά ο Άγγελος **έκοβε το μυαλό** του στο διάβασμα. Όμως ο Άγγελος έκανε **άκαρπες προσπάθειες** και **το τεστ έπιασε πάτο**.

(Α., Σ., Σ.)

Ιστορίες από τη Δράση «Συναισθήματα- Άνθρωποι»

Τμήμα Δ1

Η αγάπη

Μια φορά ήταν ένας κύριος που λεγόταν Μαρσέλ. Ο κύριος Μαρσέλ ήταν πολύ καλός. Αγαπούσε όλα τα παιδιά του σχολείου και αυτά επίσης. Μια μέρα όμως συνάντησε κάποια κακά παιδιά που τον κορόιδευαν. Όμως ο κύριος Μαρσέλ επειδή ήταν πολύ καλός κύριος τους λυπήθηκε. Μετά πήγε να ψωνίσει στο σούπερ μάρκετ και τους βρήκε εκεί. Τότε κρύφτηκε για να μην τον δουν. Αυτός ψώνιζε από την άλλη μεριά. Τα παιδιά τότε πήγαν να τον βρουν, αλλά συνάντησαν κι άλλα παιδιά που αγαπούσε ο κύριος Μαρσέλ. Μετά, όταν πήγε στη δουλειά του, είπε στο διευθυντή του σχολείου τι έγινε και εκείνος του απάντησε πως την επόμενη φορά **θα τα “διορθώσει”**. Τότε ο κύριος Μάρσελ **είχε ήσυχο το κεφάλι του** από αυτά τα παιδιά. Μετά ήρθαν κι άλλα παιδιά που ήταν καινούρια στο σχολείο. Όλοι χάρηκαν που τους είδαν. Τότε τα καλωσόρισε και τα έδειξε στα υπόλοιπα παιδιά.

(ομάδα 4 παιδιών)

Τρέλα

Η Τρέλα είναι ένα κορίτσι 5 χρονών. Μένει στο τρελοκομείο, όπου και δουλεύει εκεί. Τη βάζουν να ράβει κάθε μέρα γιατί κάνει κάθε μέρα τρέλες. Φοράει πολύχρωμα και σκισμένα ρούχα και παντελόνια. Το πρόσωπό της είναι πολύχρωμο και έχει μεγάλα κοφτερά δόντια. Η τρέλα έχει μόνο ένα φίλο, έναν κλόουν. Όπου κι αυτός κάνει την ίδια δουλειά.

(M., E., X.)

Υπερηφάνεια

Η Υπερηφάνεια είναι κορίτσι. Είναι 19 χρονών. Μένει στο πανεπιστήμιο. Φοράει ένα μοβ φορεματάκι και μια στέκα με λουλούδι επίσης μοβ. Έχει πολύ μακριά μαλλιά με ροζ χρώμα. Δουλεύει στην εταιρεία “Πίστεψε στον εαυτό σου”. Οι καλύτεροι της φίλοι είναι η Αγάπη και η Χαρά.

(A., Δ., B.)

Ντροπή

Η Ντροπή είναι ένα κοριτσάκι που ήταν 7 χρονών, αλλά και πολύ ντροπαλή. Έμεινε στη Ιταλία φορούσε ένα άσπρο πουκαμισάκι και μπλε τζιν. Είναι πολύ όμορφη και έχει το χαμόγελο στα χείλια. Βοηθάει το μπαμπά της στη δουλειά. Έχει πολλούς φίλους.

(Σ., A., B.)

Μίσος

Είναι αγόρι! Είναι 500.000 χρόνων. Μένει στα Καμένα Βούρλα και φοράει μπλουζάκι Λακόστ , μαύρο κουστούμι, άσπρο σλιπάκι, μαύρο παντελόνι και μαύρες μπότες. Βρίζει πάρα πολύ, είναι βρωμιάρης και πλένεται μια φορά το χρόνο. Ξενυχτάει στα μπουζούκια. Κάθε πρωί παίρνει μια μαύρη κλούβα και πουλάει λαχανικά στους δρόμους του χωριού. Μένει σε ένα τσαντίρι με σπασμένα κεραμίδια. Είναι ένας παππούς Ρομά, μια γιαγιά Ρομά και όλο το σόι των Ρομά.

(Σ., E., M.)

Τμήμα Δ2

Ευτυχία

Η Ευτυχία είναι μια όμορφη γυναίκα. Η Ευτυχία είναι 22 χρόνων. Η γυναίκα μένει σε μια όμορφη πόλη που τη λένε Αυστραλία. Το αγαπημένο της φουστάνι είναι πολύ, πολύ γυαλιστερό και της αρέσει πάρα, πάρα πολύ. Εμφανισιακά είναι πάρα πολύ όμορφη με το φουστάνι και τη μπλούζα. Οι φίλοι της είναι η Χαρά, η Αγάπη και η Λύπη. Η ευτυχία δουλεύει στην τράπεζα με τους φίλους της.

(M., N., A.,)

Τρέλα

Ήταν ένα αγοράκι

που στο χωριό του

όλοι ήταν πολύ τρελοί.

Το αγοράκι το έλεγαν

Ντίνο Τρέλα.

Ήταν 10 χρόνων

και πήγαινε Δ' τάξη.

Το χωριό του το έλεγαν

Τρελοχώρι.

Η δουλειά που κάνει

είναι κλόουν.

Οι φίλοι του είναι

πάρα πολύ τρελοί.

Τα ρούχα που φοράει ήταν

σκισμένα και τρελά.

(B., Γ., X.)

Πάθος

Το Πάθος είναι ένα αγόρι το οποίο έχει μεγάλο πάθος για τον Ολυμπιακό. Ζει στην Ελλάδα κι έχει πάει πολλές φορές στο Γεώργιος Καραϊσκάκης, το γήπεδο του Ολυμπιακού. Το όνομά του είναι Νάσος. Είναι 18 χρονών και φοράει τα κόκκινα, τα υπέροχα ρούχα του ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΥ. Είναι τρελός με τον Ολυμπιακό και το πάθος του μεγάλο. Δουλεύει κάθε μέρα στα γραφεία του Ολυμπιακού.

(Θ., Δ., Δ., A.)

Μίσος

Μίσος, Μίσος

είσαι κακό.

Θέλω να σε βγάλω

απ' το μυαλό.

Αμα δε σε βγάλω απ' το μυαλό

θα τους μισώ όλους εδώ.

Κι άμα τους μισώ όλους εδώ

θα πάθω κι εγώ πολύ κακό.

Μίσος, μίσος είσαι αγόρι

10 χρονών κι είσαι πολύ τρομακτικό.

Μένεις συνέχεια στο μυαλό.

Φοράς 8 παπούτσια και

15 φόρμες και είσαι όλο μαύρα.

Δεν έχεις φίλους γιατί είσαι κακό,

μα το Θεό.

Φύγε επιτέλους από το μυαλό

άντε από δω.

(Κ., Α., Η.)

Αγάπη

Γεια σας! Με λένε Δήμητρα Βασιλοπούλου και γράφω στο ημερολόγιό μου. Είμαι 10 χρονών και μένω Λαρίσης ** στα Φάρσαλα. Σήμερα ρώτησα τη μαμά μου για να βγώ έξω με την Ελευθερία Γ. πήγαμε να κάνουμε μια βόλτα. Περπατώντας είδαμε έναν άνθρωπο που πήγε να **την πατήσει αυτοκίνητο**. Εμείς με την Ελευθερία πήγαμε να την βοηθήσουμε. Γρήγορα πήραμε τηλέφωνο το ασθενοφόρο να έρθει να πάρει το κορίτσι. Εγώ τη ρώτησα πώς τη λένε και μου είπε πως τη λένε Αγάπη και τη ρώτησα που μένει και μου είπε πάνω στην πλατεία. Και τη ρώτησα πόσων χρόνων είναι και μου είπε 11 χρονών. Λίγο αργότερα **ήρθε το ασθενοφόρο** και εγώ πήρα τηλέφωνο τους γονείς της και τους ενημέρωσα.

(Δ, E, Δ)